

Leitura e Produção Textual Acadêmica I

1º
Período

Marcos Baltar

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti

Diva Zandomenego

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação: Fernando Haddad

Secretário de Educação a Distância: Luís Fernando Massonetto

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade Federal de Santa Catarina

Reitor: Alvaro Toubes Prata

Vice-Reitor: Carlos Alberto Justo da Silva

Secretário de Educação a Distância: Cícero Barboza

Pró-Reitora de Ensino de Graduação: Yara Maria Rauh Müller

Pró-Reitora de Pesquisa e Extensão: Débora Peres Menezes

Pró-Reitora de Pós-Graduação: Maria Lúcia de Barros Camargo

Pró-Reitor de Desenvolvimento Humano e Social: Luiz Henrique Vieira da Silva

Pró-Reitor de Infra-Estrutura: João Batista Furtuoso

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis: Cláudio José Amante

Centro de Ciências da Educação: Wilson Schmidt

Curso de Licenciatura Letras-Português na Modalidade a Distância

Diretora Unidade de Ensino: Felício Wessling Margotti

Chefe do Departamento: Izabel Christine Seara

Coordenadoras de Curso: Roberta Pires de Oliveira e Zilma Gesser Nunes

Coordenador de Tutoria: Renato Miguel Basso

Coordenação Pedagógica: LANTEC/CED

Comissão Editorial

Tânia Regina Oliveira Ramos

Mary Elizabeth Cerutti-Rizzati



Equipe de Desenvolvimento de Materiais

Laboratório de Novas Tecnologias - LANTEC/CED

Coordenação Geral: Andrea Lapa

Coordenação Pedagógica: Roseli Zen Cerny

Produção Gráfica e Hipermídia

Coordenação: Juliana Cristina Faggion Bergmann

Design Gráfico e Editorial: Ana Clara Miranda Gern; Kelly Cristine Suzuki

Supervisão: Thiago Rocha Oliveira, Laura Martins Rodrigues

Adaptação do Projeto Gráfico: Laura Martins Rodrigues, Thiago Rocha Oliveira

Diagramação: Maiara Ornellas Ariño, Karina Silveira, Thiago Felipe Victorino

Figuras e Tratamento de Imagem: Talita Ávila Nunes, Thiago Felipe Victorino, Thiago Rocha Oliveira

Revisão gramatical: Diva Zandomenego, Lúcia Locatelli Flôres

Design Instrucional

Supervisão: Vanessa Gonzaga Nunes

Designer Instrucional: Maria Luiza Rosa Barbosa

Equipe de Reedição - CCE

Coordenação: Ane Girondi

Diagramação: Letícia Beatriz Folster, Grasielle Fernandes Hoffmann

Supervisão do AVEA: Maíra Tonelli Santos

Design Instrucional: Paula Balbis Garcia, Luiziane da Silva Rosa

Ilustração: Aurino Neto

Copyright © 2011, Universidade Federal de Santa Catarina/LLE/CCE/UFSC

Nenhuma parte deste material poderá ser reproduzida, transmitida e gravada, por qualquer meio eletrônico, por fotocópia e outros, sem a prévia autorização, por escrito, da Coordenação Acadêmica do Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade a Distância.

B1971 Baltar, Marcos Antonio Rocha
Leitura e produção textual acadêmica I / Marcos Antonio Rocha
Baltar, Mary Elizabeth Cerutti-Rizzatti, Diva Zandomenego. —
Florianópolis : LLE/CCE/UFSC, 2011.
148p. : il.

Inclui bibliografia.

Licenciatura em Letras, Espanhol na Modalidade à Distância.

ISBN 978-85-61483-52-4

1. Leitura. 2. Produção de textos. 3. Gêneros textuais. 4. Redação técnica. I. Cerutti-Rizzatti, Mary Elizabeth. II. Zandomenego, Diva. III. Título

CDU: 801

Sumário

Apresentação..... 7

Unidade A - Letramentos: escola e universidade 11

Introdução..... 13

1 Alfabetização e Letramento 15

2 Letramento Acadêmico: mitos, rituais de ingresso, práticas e
gêneros textuais/discursivos.....21

3 Letramentos25

Considerações finais desta Unidade 28

Unidade B - As práticas discursivas na universidade e
os gêneros textuais/discursivos acadêmicos31

Introdução..... 33

1 Gêneros textuais/discursivos:

uma reflexão sobre usos sociais da linguagem35

2 Gêneros textuais/discursivos acadêmicos41

2.1 Fichamento 42

2.2 Resumo.....56

2.3 Resenha 74

2.4 Seminário83

2.5 Artigo acadêmico 97

Considerações finais desta Unidade110

Unidade C - Leituras e Produções Textuais:

Relações Implicacionais 113

Introdução.....115

1 As Leituras: o que lemos, por que lemos,
como lemos, quando lemos... 117

2 A Construção de Sentidos nas Leituras.....	127
3 Implicações entre Destreza em Leituras e Produções Textuais Específicas.....	135
Considerações finais desta Unidade.....	140
Referências.....	143

Apresentação

Caro(a) aluno(a),

Inciamos, com você, o estudo desta disciplina chamada **Leitura e Produção Textual Acadêmica I**, cujo objetivo geral é construir um espaço para discussões teóricas e para atividades de leitura e de produção de diferentes gêneros discursivos que circulam na Universidade. Ao longo do semestre, vamos estudar *fichamentos, resumos, resenhas, seminários, projetos e artigos acadêmicos*, fazendo-o ancorados na concepção de que esses gêneros emergem da esfera acadêmica e regulam as práticas discursivas desse meio. Por essas razões, a sua maestria é condição *sine qua non* para que você, como estudante universitário de Letras e professor em formação, possa desempenhar um papel de protagonista nesse ambiente.

A **Unidade A** trata dos conceitos de *letramento* e de *letramento acadêmico* e suas implicações na constituição identitária do professor de Letras em formação neste curso. O objetivo da Unidade é desenhar o cenário dos *estudos de letramento* no Brasil, a partir de uma discussão introdutória, baseada nas concepções de autores brasileiros, tais como Freire (1975), Kleiman (1995), Soares (1998), Ramirez (2006) e Fisher (2008), entre outros, bem como nas concepções de autores estrangeiros, tais como Barton; Ivanic (1991), Hamilton; Barton; Ivanic (1993), Gee (1994), Street (2010) e Zavala (2010).

A **Unidade B** tematiza algumas práticas de linguagem significativas na universidade, cuja compreensão é necessária para que o estudante possa interagir nesse ambiente discursivo, mobilizando os diferentes gêneros que ali circulam. Tem como objetivos esclarecer questões mais gerais acerca do conceito de [gênero textual/discursivo](#), fazendo alusão a diferentes quadros teóricos, tanto quanto discutir os gêneros que circulam na esfera acadêmica como unidades textuais/discursivas de interação e suas especificidades – tema, conteúdo, estilo, função, situação de produção, autoria –, gêneros cuja apropriação é fator decisivo para a constituição da autonomia do estudante, em seu processo de letramento acadêmico, durante sua formação universitária.

Essa Unidade está estruturada em dois capítulos que debaterão o conceito de *gênero textual/discursivo* e a importância da apropriação de cinco gêneros –



Ao longo deste livro, usaremos a expressão *gênero textual/discursivo*, nessa denominação em alternância, em razão das diferentes abordagens teóricas implicadas na discussão desse conceito, abordagens as quais não serão objeto de estudo nesta disciplina.

que circulam, predominantemente, no âmbito universitário – para o êxito da formação do estudante em nível de graduação. Tais gêneros textuais/discursivos acadêmicos, a saber: *fichamento*, *resumo*, *resenha*, *seminário* e *artigo acadêmico* serão detalhados em cinco seções do capítulo dois. Nesse conjunto, a quarta seção destaca-se das demais por se tratar de planejamento e execução de uma atividade de linguagem predominantemente oral – seminário acadêmico. A quinta seção contempla um dos mais importantes gêneros textuais/discursivos da atividade acadêmica: o *artigo acadêmico*. Esse gênero fecha o estudo da disciplina, entre outras razões, porque demanda a constituição de um aporte teórico, ao longo dos estudos, que permita a você reunir informações necessárias e suficientes para levar a termo a produção de um artigo. Assim, os objetivos dessa seção são identificar a configuração acadêmica do gênero *artigo acadêmico*, reconhecer sua estrutura retórica e sua função discursiva, e orientar a produção de um artigo. Enfim, o segundo capítulo da Unidade B, em todas as seções, apresenta discussões conceituais sobre os gêneros em foco.

A **Unidade C** fecha este livro e trata das relações entre leitura e produção textual e usos sociais de linguagem, tendo como objetivo estudar as relações implicacionais entre ambas as atividades, além das implicações entre leitura e vida social e produção de textos e ação discursiva nas diferentes esferas de atividade humana.

Importa chamar sua atenção para o fato de que a disciplina está estruturada em um crescendo de dificuldades e prevê um percurso de reflexões, propositalmente selecionadas com base em um só tema – *letramento* –, de modo a favorecer a construção e a potencialização de seus conhecimentos sobre esse mesmo tema, para que, à medida que a disciplina for se desenvolvendo, você possa dialogar com autores que já escreveram sobre o tema, apropriar-se de novas informações, construir novos argumentos, conhecer novos exemplos, dominar novos meandros do assunto, o que, acreditamos, favorecerá a finalização de nosso estudo com a produção de um interessante artigo sobre *letramento*.

Esperamos sinceramente poder “dialogar” com você por meio das discussões veiculadas neste livro, de sorte a contagiá-lo(a) com a empatia que mantemos com o estudo do *letramento acadêmico*, não apenas com a leitura e a produção de textos que circulam na universidade, mas também com o sentir-se, efetivamente, pertencente a essa esfera da sociedade, para compreendê-la em toda a sua complexidade, para contestá-la se for necessário; para, enfim, ajudar a construí-la cotidianamente, na condição de protagonistas.

É nossa expectativa que você, ao longo da disciplina, habitue-se a seu novo estatuto de *estudante universitário(a)*; torne-se mais curioso(a) em relação a leituras de bons artigos científicos, publicados em periódicos de excelência acadêmica; passe, com certa regularidade, a retirar livros de bibliotecas e a comprar livros, para constituir sua própria biblioteca. Desejamos que você, num futuro bem próximo, seja um(a) estudante universitário(a) comprometido(a) com sua formação acadêmica, um leitor(a) contumaz, apaixonado(a), habitual, porque, para nós, o processo de *letramento acadêmico* passa pela formação preliminar e concomitante do leitor de diferentes gêneros textuais/discursivos. Desejamos que você se sinta impelido(a) a frequentar congressos da nossa área de linguagem, para conhecer o trabalho de outros professores pesquisadores e de outros estudantes de graduação e pós-graduação, e que, num futuro próximo, possa contribuir para as discussões sobre os temas que julgar importantes, escrevendo bons artigos a fim de submetê-los a bons periódicos, e apresentar comunicações em congressos, simpósios, ou mesmo em semanas acadêmicas do seu curso.

Com um forte abraço, esperamos contar com você, como novo membro da academia e desejamos que acesse, com curiosidade e análise crítica, os materiais que projetamos para a nossa disciplina, a fim de que possamos seguir avançando juntos.

Marcos, Mary e Diva

Unidade A

Letramentos: escola e universidade



Introdução

Esta unidade está estruturada para que você, tendo-a estudado, seja capaz de compreender conceitos, tais como alfabetização, letramento, alfabetismo, analfabetismo, letramentos situados, letramento escolar e letramento acadêmico.

Você vai encontrar, ao longo desta unidade, uma série de termos e conceitos que possivelmente desconheça. Sugerimos, por isso, que use um bom dicionário, como o [Dicionário Houaiss](#) que se apresenta, hoje, como uma das melhores referências neste gênero ou ferramentas de busca na internet; caso a dúvida persista, contate com seu tutor a distância.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.



1 Alfabetização e Letramento

No mundo contemporâneo, embora as práticas cotidianas de comunicação ocorram em proporção significativamente maior na modalidade oral das línguas, mesmo em **sociedades grafocêntricas**, é preciso admitir que a organização global(izada) das formas de produção, de circulação e de acesso a bens culturais e econômicos está fortemente alicerçada no paradigma da cultura escrita.

Dentro dessa lógica, a participação de homens e de mulheres no cotidiano processo de construção de uma civilização mais justa e igualitária para todos é muito dependente da sua condição de dominar o código escrito de uma língua vernacular (e em determinadas circunstâncias dominar uma segunda língua pode ser fundamental) para poder agir autonomamente em sociedade, nos diferentes lugares do planeta, a partir da proficiência em uma ou mais línguas. Ao longo das últimas décadas, **governos de países**¹ de todos os continentes, **organizações internacionais**² e **organizações não governamentais**³ preocupam-se com o fenômeno de exclusão social gerado não só pela grande quantidade de indivíduos que se encontra às margens do processo educacional formal, mas também pelos baixos índices de permanência de crianças, jovens e adultos no sistema formal de educação. Esse fenômeno, além de premir parcela significativa da população mundial para faixas socioeconômicas marginais, em termos de acesso a melhores empregos e salários, entrava o processo de crescimento socioeconômico de países em desenvolvimento e até de nações mais desenvolvidas, uma vez que a economia no mundo tende cada vez mais à globalização.

Você deve estar ciente de que, no Brasil, há décadas o problema do analfabetismo absoluto vem sendo enfrentado e de que é possível afirmar que, nos últimos anos, temos tido relativo êxito, principalmente por conta da quase totalidade de crianças que frequentam os bancos escolares, em todos os estados da federação. Esse fenômeno tem sido denominado “universalização do ensino básico”. Entretanto, mesmo que os índices de analfabetismo absoluto no Brasil sejam baixos, correspondendo a uma parcela mínima de jovens e adultos, os recentes relatórios de organismos internacionais, como o da Rede de Informação e Tecno-

Sociedade grafocêntrica

é aquela em que “[...] a escrita é parte constitutiva das mais diversas atividades do nosso dia-a-dia: há textos escritos em muros, *outdoors*, camisetas, papéis, cartões, livros, livrinhos e livrões” (BATISTA *et al.*, 2007, p. 16).

abc

¹Acesse o site do INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) em: <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>

²Acesse o site da ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE) em: <<http://www.oecd.org/home/>>

³Conheça o trabalho da ONG AÇÃO EDUCATIVA em: <<http://www.acaoeducativa.org/>>

abc

logia Latino-Americano (RITLA), por exemplo, e os exames nacionais e internacionais de avaliação têm apontado para outro fenômeno denominado *analfabetismo funcional*, ou seja, apesar de terem se apropriado do código alfabético, cerca de dois terços dos brasileiros demonstram dificuldade para participar de práticas discursivas que exijam domínio da expressão escrita e da sua compreensão na própria língua materna. Se você quiser saber mais sobre esse tema, e conhecer melhor a realidade da educação em nosso país, sugerimos que leia o [Relatório de Desenvolvimento Juvenil](http://www.ritla.net).

Você pode acessá-lo em:
<www.ritla.net>.

Nesse contexto, com o intuito de estudar tais fenômenos, como potencial resposta para o enfrentamento dos problemas socioeconômicos das nações, emergem novos conceitos, tais como *alfabetismo*, *analfabetismo funcional* e *letramento*, todos relacionados ao conceito de *alfabetização*. Segundo Stromquist (2001, p. 301-320), há pelo menos três perspectivas de enfoque desses conceitos, oriundas do debate em diferentes agências sociais, cada uma das quais concebendo peculiarmente *alfabetização* ou *letramento* como fatores que promovem a transformação social. Assim,

O primeiro grupo, formado majoritariamente por governos e agências internacionais, considera que a alfabetização oferece um caminho crucial para o desenvolvimento nacional ao produzir mão-de-obra mais preparada e cidadãos mais informados em muitas dimensões da vida coletiva, desde criar crianças mais saudáveis até gerar maior participação política em eleições. O segundo grupo é formado por acadêmicos, principalmente nas áreas de linguística e antropologia. Este grupo considera que o letramento é, mais que um conjunto de habilidades abstratas, uma prática social e assim argumenta não haver um único letramento, mas múltiplos *letramentos*. O terceiro grupo, que inclui educadores populares e feministas, vê o letramento como uma ferramenta de que indivíduos precisam para se capacitarem e se tornarem agentes na sua própria luta por justiça social e cidadania plena. (STROMQUIST, 2001, p. 303).

Considerando esses três enfoques, *letramento* está sendo entendido neste livro como o **processo permanente de empoderamento social pelo qual passam os indivíduos ao participarem de práticas e eventos (atividades e ações de linguagem), no âmbito da cultura escrita, em diferentes esferas da sociedade**. Vale lembrar que, no Brasil, já na década de 1940, no seu projeto de educação popular, Paulo Freire fa-

lava em empoderamento social, a partir do processo de alfabetização libertadora e emancipadora. Feitosa (1999, p. 149) define o “modelo de alfabetização” do eminente educador brasileiro ao registrar:

O alfabetizando é desafiado a refletir sobre seu papel na sociedade enquanto aprende a escrever a palavra *sociedade*; é desafiado a repensar a sua história enquanto aprende a decodificar o valor sonoro de cada sílaba que compõe a palavra *história*. Essa reflexão tem por objetivo promover a superação da consciência ingênua – também conhecida como consciência mágica – para a consciência crítica.

Em se tratando da introdução do conceito de *letramento*, no âmbito da Linguística, o termo foi usado pela primeira vez por Kato (1986), na obra *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, como tradução da expressão inglesa *literacy*, ou seja, *estado de ser letrado*; é, entretanto, consensual admitir que, no Brasil, os estudos de letramento datam da década de 1990, especialmente a partir dos trabalhos de Kleiman (1995) e de Soares (1998).

Kleiman (1995, p.11, grifos nossos), no capítulo “Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola”, da obra *Os significados do letramento*, define *letramento* como “[...] **práticas sociais cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder**”. Já Soares (1998, p. 39, grifos nossos) define *letramento* como “[...] **estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter se apropriado da escrita**”. A concepção de Soares (1998) tem sido mais atrelada ao *letramento escolar* e ao processo de escolarização, embora essa autora, em artigo sobre letramento e escolarização (2003), escrito para o livro *Letramento no Brasil*, discorra sobre *letramento social* – como usos da escrita em outras esferas da sociedade além da escola – diferenciando-o de *letramento escolar*.

A concepção de Kleiman (1995, 2007) está associada, de um modo mais amplo, ao conjunto de práticas sociais possíveis de serem vivenciadas na sociedade, num processo experiencial contínuo que acompanha o indivíduo durante toda a sua vida. Além disso, essa autora sinaliza uma compreensão sobre o fenômeno em convergência com Street

(1984), principalmente no que diz respeito ao modelo de *letramento ideológico* postulado pelo autor.

A noção de *letramento ideológico* leva em consideração o processo histórico, conflituoso, as relações sociopolíticas de poder na sociedade para distribuição dos bens culturais e econômicos. Nessa concepção, as práticas de letramento se concretizam **na** e dependem **da** estrutura social, interpelada pelas ideologias. Assim, as práticas sociais, num viés analítico-crítico, estão abertas à investigação sobre sua natureza no que se refere à hegemonia de cultura, de poder, das relações sociais e das ideologias dos discursos contemporâneos. É preciso ratificar a importância do **modelo ideológico**, levando em consideração que a aparente neutralidade das práticas de alfabetização e/ou letramento entronizadas, principalmente pelas agências de letramento tradicionais – escolas do ensino fundamental, do ensino médio e universidade – devem ser substituídas por uma visão crítica que contemple a **distribuição de poder na sociedade**.



Para Barton e Hamilton (1998), *letramento* não é um comportamento restrito à leitura e à escrita realizadas apenas na escola, mas um conjunto de práticas construídas na vida diária em que há o acesso a conhecimentos e informações, escritas ou não, de uma determinada cultura. Nesse enfoque, os autores discutem a natureza social e historicamente situada dos usos sociais da escrita. Barton (1994) evoca a metáfora da *ecologia* para dar conta dessa compreensão, sugerindo que os usos que fazemos da escrita revelam nichos culturais com suas demandas e especificidades. Não há, pois, valoração desses usos, os quais devem ser vistos como *diferentes*, segundo os diferentes entornos culturais.

Voltando à questão do empoderamento e relacionando-a com o processo de letramento dos estudantes na escola e em outras esferas da sociedade, tais como a universidade, por exemplo, Gee (1994) destaca a importância da conscientização desses mesmos estudantes acerca de seu percurso de letramento nessas esferas, possibilitando-lhes passar por práticas que envolvam discursos primários e discursos secundários e ampliar o seu grau de compreensão dos fenômenos sociais, culturais

e políticos ali engendrados. Gee (1994) considera – semelhantemente ao que Bakhtin já havia proposto sobre *gêneros discursivos primários e secundários*, em um de seus textos seminais “Os gêneros do discurso” – que os **Discursos** primários são os que ocorrem na família e na comunidade local, enquanto que os secundários ocorrem em instituições sociais mais complexas em que atos públicos mais formais são exigidos, o que contribui para a expansão dos usos de linguagem apreendidos nas esferas primárias.

Seguindo esse raciocínio, podemos considerar que os processos de letramentos que envolvem os indivíduos são permanentes e dependentes do acesso que esses indivíduos têm às práticas discursivas das diferentes esferas sociais; assim, cada vez que um indivíduo se depara com o ingresso em uma nova esfera ou em uma nova prática necessita enfrentar resistências, suas e de seus convivas, e preconceitos quanto à legitimidade de sua história de pertencimento a redes sociais primárias. Isso gera, evidentemente, conflitos entre forças hegemônicas e não hegemônicas, o que abre espaço para o debate acerca da significação de práticas de letramentos consideradas como *dominantes e marginais* ou *locais e globais*.

Para Gee, discurso com **d** minúsculo é apenas a língua em uso, enquanto que Discurso com **D** maiúsculo diz respeito à consciência que se tem dos usos dos discursos.



2 Letramento Acadêmico: mitos, rituais de ingresso, práticas e gêneros textuais/discursivos

A esfera universitária é constituída por estudantes, professores e funcionários, e, na lógica da educação brasileira, é a instância da educação responsável por dar prosseguimento ao processo de letramento escolar de inúmeros jovens e adultos que nela ingressam, depois de terem vivido práticas de letramento na educação básica (seja na escola, seja em outros espaços institucionais que contemplem *eventos de letramento*, tais como: exames do ensino médio, exames supletivos etc.).

Em nível de graduação e pós-graduação, a universidade atua aliçada no tripé *ensino, pesquisa e extensão*, instâncias em que professores, estudantes e funcionários empreendem suas atividades desempenhando diferentes papéis. É esse ambiente discursivo que recebe anualmente ou semestralmente, dependendo do curso, ingressantes em diversas áreas do conhecimento, que aspiram a desenvolver os mais variados projetos de vida.

O estudante que chega aos bancos acadêmicos, embora seja considerado, em princípio, apto a participar de uma série de práticas discursivas universitárias, costuma levar algum tempo para se ambientar nesse novo “mundo de letramento”. Desde os processos acadêmicos mais simples, como matrícula, escolha de disciplinas e horários de aulas, elaboração de carteiras de acesso à biblioteca e ao restaurante universitário, até a criação de senhas para acessar o *site* da universidade e navegar na web ou no ambiente virtual de aprendizagem da plataforma *moodle* – em se tratando de cursos na modalidade EaD –, são novas práticas, novos eventos, novas atividades, novos gêneros textuais/discursivos.

Depois que as aulas iniciam, não demora muito para que os estudantes passem por processos de angústia ao perceber que muitas impressões, preconcebidos que eles construíram sobre essa esfera, aos poucos vão se esvaindo e se transformando em impertinentes pontos de interrogação. É comum os estudantes de Letras, na metade do primeiro

semestre, verem frustrados seus desejos de “aperfeiçoamento em gramática” – como muitos concebem o curso antes de ingressar na universidade, com o intuito de aprender a dar boas aulas de Língua Portuguesa na educação básica – quando se defrontam com as falas de alguns professores do curso de Letras, os quais os fazem ver que aquela gramática que eles “sofreram ao longo da educação básica” não é a única que vale e já foi destituída por tantas outras abordagens que provavelmente terão de esperar até o final do curso para compreendê-las todas. Também é comum que os professores peçam para os estudantes produzirem textos em gêneros como *fichamentos*, *resenhas*, *ensaios*, *seminários*, entre outros, pressupondo que os dominem e não levando em conta que a grande maioria possivelmente nunca tenha participado de práticas discursivas em que esses gêneros tivessem de ser mobilizados. Lembramos que, na Unidade B deste livro, estudaremos detalhadamente o *fichamento*, o *resumo*, a *resenha*, o *seminário* e o *artigo acadêmico*.

A diversidade de práticas complexas que o processo de letramento acadêmico descortina para os estudantes que ingressam na universidade tende a certificar-los, já nos primeiros meses, de que eles estão diante de um discurso secundário e de que, se eles não se organizarem celereamente para participar das novas práticas desse novo lugar social, podem se tornar excluídos dessas mesmas práticas.

Tal engajamento nas novas práticas não pode, porém, processar-se de modo ingênuo e passivo, sem reflexão crítica. Ao participar de práticas organizadas e mediadas por diferentes gêneros, os estudantes que pretendem pôr em curso seu projeto de letramento acadêmico, visando a sua formação como professores de Letras, acabarão tendo de assumir posicionamentos ideológicos diante do ato de ler e de produzir os textos que lhes são solicitados, diante de escopos teórico-metodológicos, diante das vozes – dominantes ou não – de seus professores e colegas; enfim, diante de um cenário estabelecido para que os indivíduos se desenvolvam conscientemente, posicionando-se criticamente nos debates desse novo Discurso.



Seguindo esses pressupostos, de nada adianta aos indivíduos tornarem-se aptos a participar de determinados eventos de letramento, em uma determinada esfera de atividade, se eles não compreenderem como e por que o fazem. Se não entenderem qual sentido tem para eles vivenciar determinadas práticas dominantes, participar de determinados eventos nessa nova esfera, como poderão analisá-las, questioná-las, aprimorá-las? Sem essa compreensão, qual a contribuição que poderão dar em seu contexto de atuação para enfrentar e transformar práticas cristalizadas opressoras, cujas consequências podem ser fatores decisivos para a manutenção dos índices de analfabetismo funcional do país? Sobre esses temas que envolvem a concepção de *letramento crítico* (FREIRE, 1987; GEE, 1994), sugerimos especial atenção à leitura do artigo de Zavala (2010).

3 Letramentos

Os novos estudos de letramento, “New Literacy Studies” (NLS) (BARTON, 1994; BARTON; HAMILTON, 1998; HAMILTON; BARTON; IVANIC, 1993; STREET, 2003, 2010), destacam e enfatizam a diversidade de letramentos nos diferentes contextos, que variam de acordo não só com o tempo e o espaço, mas também competem em relações de poder. A partir dessa nova concepção de letramento, a expressão passou a ser escrita no plural – **letramentos**.

Podemos dizer que os letramentos são múltiplos, levando em consideração três fatores:

- 1) a diversidade das esferas sociais em que ocorrem as práticas de letramento e a diversidade das práticas discursivas que ocorrem nessas esferas sociais:
 - letramento escolar, acadêmico, literário, digital, midiático etc.;
- 2) o uso de diferentes sistemas simbólicos ou de diferente modelos de configuração e representação do significado em práticas de letramento de diferentes mídias:
 - letramento multimodal – usos da escrita acompanhados de imagens, sons etc.; e
- 3) o estatuto dos letramentos de acordo com as relações culturais ideológicas de poder que se instauram dentro dessas esferas:
 - letramentos vernaculares ou locais *versus* globais ou dominantes; marginais ou periféricos *versus* institucionais ou de prestígio; e
 - letramentos críticos ou políticos.

Para os NLS, o fenômeno do *letramento* é sempre socialmente situado (em uma esfera da sociedade: família, escola, universidade, trabalho) e condicionado por aspectos socioeconômicos, históricos, culturais, políticos e educacionais. Desse modo, os processos de letramentos têm sempre *uma dimensão social*, decorrente dos fatores e das convenções

sociais que regulam as práticas discursivas em determinada esfera; e uma dimensão individual, decorrente da história e das experiências de vida de cada indivíduo que atua ou pretende atuar numa determinada esfera.

O que se pode considerar sobre letramento e multimodalidade? Embora há muito se trabalhe na escola com jornais impressos e revistas, e embora os livros didáticos de Língua Portuguesa venham trabalhando a leitura de textos multissemióticos, principalmente gêneros híbridos compostos por linguagem verbovisual (charges, notícias, tiras, infográficos etc.), foi com o incremento da leitura e da produção de textos no computador e com o surgimento de novas práticas discursivas interativas via web que a discussão sobre esse tema ganhou diferentes enfoques e também novo fôlego no debate dos estudos da linguagem (KRES; VAN LEEUWEN, 1996, 2001). Em relação aos diferentes sistemas semióticos que integram as práticas discursivas nas esferas sociais, é possível falar, então, agora, em multiletramentos como o computacional, o visual, o científico, social, tecnológico, entre outros (BARTON; HAMILTON; IVANOVIC, 2000).



Essa abundante adjetivação que o conceito tem recebido seguramente decorre da necessária disposição de conceber o fenômeno em seu mais amplo espectro de realização, nas diversas instâncias da cultura humana e em seus tantos desdobramentos de natureza histórico-cultural e socioeconômica. Importa, porém, o cuidado, tal qual adverte Street (2000), para não sobrevalorizar as tecnologias em si mesmas, em detrimento das *práticas sociais* que as agenciam, tanto quanto o cuidado de não associar biunivocamente *uma cultura a um tipo de letramento específico* – considerando a natureza processual das diferentes culturas, as quais não podem ser tomadas como *inventários de características* que caberiam em adjetivos específicos. O que move a pluralidade, insiste o autor, são as práticas sociais e não os modos ou canais por meio dos quais essas *práticas* se estabelecem, concepção que retomaria o *modelo autônomo de letramento* – a escrita tomada na imanência dos meios, secundarizando as práticas sociais que as agenciam.

Geraldi ([20--]), embora tratando de outras implicações das discussões contemporâneas sobre *letramento*, chama atenção para a *gaseificação do conceito* e argumenta que, quando demasiadamente ampliado, um conceito termina por se fazer desnecessário porque perdeu sua relevância. Poderíamos contra-argumentar, compreendendo o fenômeno como *oxigenação* e não *gaseificação*. De todo modo, o bom senso na ampliação do fenômeno parece ser o caminho necessário, sem evidentemente prescindir do reconhecimento de sua dimensão multifacetada.

Em síntese, os estudantes que ingressam na universidade, mesmo admitindo o quadro de analfabetismo funcional do país, trazem na sua bagagem inúmeras experiências com múltiplas práticas de letramento, vivenciadas em suas redes sociais primárias de pertencimento: família, escola, comunidade. A participação nessas práticas requer deles o domínio de uma gama variada de gêneros textuais/discursivos, os quais mobilizam diferentes sistemas semióticos; eles, portanto, têm plenas condições de enfrentar seu novo processo de letramento acadêmico e ampliar sua rede social de pertencimento, vicejando novas experiências no ambiente universitário.

É preciso, todavia, admitir que nem sempre a vivência em práticas discursivas que ocorrem em suas redes sociais primárias pode ser considerada como garantia de uma apropriação imediata, por parte dos estudantes, de novas práticas acadêmicas, principalmente se levarmos em consideração que, durante sua trajetória nos bancos escolares – lembrando a educação bancária de Freire –, eles são submetidos ao *modelo autônomo de letramento* o qual não considera a escrita como prática social.

Em síntese o *letramento autônomo* é praticado principalmente nos bancos escolares, tratando-se de atividades descontextualizadas, assépticas, de leitura e produção de textos escritos, consideradas blocos completos em si mesmas, objetos de ensino padronizados, com prevalência da lógica dos conteúdos. São práticas sem conexão com os contextos de produção de linguagem – sem história – sem conflito, que estão focadas no aprendizado da – norma padrão/culta – língua escrita, privilegiando competências cognitivas individuais,

marginalizando ou apagando a historicidade de pessoas que não têm “acesso” a ela, desconsiderando fatores e contextos político-ideológicos e socioeconômicos.



Em face dessas questões é que o nosso curso de Letras propõe a disciplina de Leitura e Produção Textual Acadêmica, a qual poderia ser (re)denominada de Práticas com gêneros acadêmicos, entre outras possibilidades de nomeação. Registramos aqui nosso convite para que você contribua dando a sua sugestão.

Considerações finais desta Unidade

O enfoque desta Unidade foi discutir alguns conceitos do campo de *letramento*, tais como *alfabetização*, *alfabetismo*, *letramentos esferas sociais*, entre outros. O objetivo de abordar esse tema – com seus subtemas –, no início do livro e no início do curso, foi apresentar a você, estudante de Letras, futuro professor de Língua Portuguesa, uma concepção de ensino de língua materna que considere as práticas sociais situadas e o uso contextualizado da leitura e da produção de diferentes gêneros textuais/discursivos como eixos fundamentais do currículo do curso e como componentes decisivos para o aprimoramento de suas experiências durante seu processo de letramento acadêmico.

Entendemos que um dos motivos pelos quais a escola ainda não consegue tratar do fenômeno da linguagem em suas múltiplas realizações sem se desvencilhar do *modelo autônomo de letramento*, o qual prevê o estudo imanente descritivo e prescritivo da língua, é, justamente, a falta de discussão acerca dos estudos de letramento nos cursos de formação inicial de professores na universidade.

Esperamos que, ao longo desta Unidade, você tenha se valido do conteúdo aqui estudado para potencializar sua capacidade de leitura e produção de textos dentro dessa nova perspectiva. Valha-se dos espaços de interação para dialogar conosco de modo a clarificar tanto quanto possível sua compreensão do que sejam os conceitos de *letramento(s)*, *alfabetização*, *alfabetismo*, *multimodalidade*, *letramento crítico*, entre

outros, e das implicações desses conceitos nas atividades de leitura e produção dos gêneros textuais/discursivos acadêmicos e no seu processo identitário de professor de Letras em construção.

Leia mais!

Ribeiro, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

Obra muito importante como referência para o *letramento* no país, pois reúne os principais nomes do campo dos estudos de letramento no Brasil para debater, sob diversas lentes e enfoques, os resultados do INAF de 2001 – pesquisa aplicada pela ONG Ação Educativa e pelo Instituto Paulo Montenegro, composta de teste e questionário que avaliaram habilidades de leitura e escrita da população brasileira adulta. O livro funciona como um mapeamento do analfabetismo funcional no país.

OLIVEIRA, E. F. **Letramento acadêmico**: principais abordagens sobre a escrita dos alunos no ensino superior. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/trab2/l113.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2010.

Esse artigo discute, a partir dos estudos de Lea e Street (1998), pesquisadores que integram a área dos Novos Estudos do Letramento, as três principais abordagens sobre as quais a escrita do estudante universitário é compreendida: modelo dos estudos das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico.

Unidade B

As práticas discursivas na
universidade e os gêneros textuais/
discursivos acadêmicos



O Círculo de Bakhtin

Introdução

Esta unidade está estruturada para que, tendo-a estudado, você seja capaz de reconhecer gêneros como unidades textuais/discursivas que regulam, organizam e se constituem na interação humana.

A interação humana ocorre em todas as esferas da sociedade, e cada esfera organiza-se lançando mão predominantemente de determinados gêneros. Assim, na esfera universitária, as práticas discursivas ocorrem por intermédio dos gêneros textuais/discursivos que melhor representem essas práticas. Em decorrência disso, é que denominamos os gêneros que organizam as interações na universidade, os quais estudaremos nesta unidade, de *gêneros acadêmicos*. Para esse estudo, elencamos cinco gêneros representativos de grande parte das práticas discursivas acadêmicas, cuja apropriação é condição *sine qua non* para o processo de letramento acadêmico dos estudantes universitários, a saber: *o fichamento, o resumo, a resenha, o seminário e o artigo acadêmico*. Estamos cientes de que essa seleção não dá conta de todas as práticas discursivas e de todos os gêneros que fazem parte do cotidiano universitário, mas para esta disciplina o recorte é esse; convidamos, portanto, os estudantes a observarem outras práticas que mobilizem outros gêneros nos próximos semestres de sua formação com a mesma curiosidade científica despendida ao estudo desta unidade. Prossigamos, pois, com o conteúdo da Unidade B deste livro, discutindo algumas questões conceituais mais gerais acerca de gêneros, para, na sequência, estudarmos os gêneros acadêmicos, tema central da unidade.

1 Gêneros textuais/discursivos: uma reflexão sobre usos sociais da linguagem

O estudo dos gêneros textuais/discursivos remete a um importante teórico das ciências da linguagem: Michael Bakhtin. Na segunda metade do século XX, Bakhtin, Volochinov e alguns outros intelectuais russos publicaram um conjunto de obras do chamado *Círculo de Bakhtin*. Dentre elas destacam-se *Marxismo e filosofia da linguagem e Estética da criação verbal*, obras nas quais os autores discutem, de forma explícita ou implícita, os vários modos de utilização da língua nas diversas esferas da atividade humana. Inúmeros estudos vêm ganhando evidência ao longo das últimas décadas, tendo como foco a discussão sobre gêneros textuais/discursivos, principalmente, a partir de Bakhtin.

Muitos quadros teórico-metodológicos discutem o fenômeno do texto e dos gêneros textuais/discursivos como unidade discursiva, de interação, comunicação e até de ação social, tais como o *Interacionismo sociodiscursivo*, cujos expoentes são Jean-Paul Bronckart – o qual, em 1999, teve sua obra seminal *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo* publicada no Brasil –, Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, os quais tiveram seu trabalho de dez anos de pesquisas com professores da educação básica do Cantão de Genebra sistematizado no livro *Gêneros orais e escritos na escola*, publicado no Brasil em 2004. Dos Estados Unidos da América (EUA), podemos citar a contribuição da sociorretórica, quadro em que se destacam John Swales, Carolyn Miller e Charles Bazerman. Dentre os três autores, o mais conhecido pela comunidade brasileira talvez seja Charles Bazerman, pelo fato de ter um conjunto de três livros traduzidos e publicados no Brasil: *Gêneros textuais, tipificação e interação*, em 2004; *Escrita, gênero e interação social*, em 2006; e *Gênero, agência e escrita*, em 2006. Foi publicado, em 2009, no Brasil *Gêneros textuais, agência e tecnologia*, de Carolyn Miller, cujo primeiro capítulo traz a tradução do texto seminal da autora de 1994: “Rhetorical community: the cultural basis of genres”. Além desses autores estrangeiros, há uma gama significativa de trabalhos de pesquisadores brasileiros que vêm debatendo o tema à luz desses quadros

teóricos e que, ao longo dos últimos dez anos, aportaram número significativo de obras, fruto de consistentes pesquisas, ao ponto de a linguística dos gêneros textuais/discursivos ter se constituído como um dos principais eixos dos estudos da Linguística Aplicada no Brasil e no exterior.

Antes, porém, de nos lançarmos à tentativa de conceituação do que sejam *gêneros*, importa que esclareçamos a opção por usar a adjetivação ambivalente “textuais/discursivos” para caracterizá-los. Em nosso campo de estudos, como vimos anteriormente, existem teorias distintas que tratam diferentemente os conceitos de “texto” “gênero” e “discurso”. Você vai conhecê-las em detalhes ao longo da graduação, especialmente nas discussões das disciplinas de Linguística Textual e Linguística Aplicada.

O que estamos “querendo dizer” é que não há unicidade nos conceitos de “texto” e de “discurso” no âmbito das diferentes teorias porque cada uma delas constrói seu recorte conceitual em convergência com as bases que adota. Não é, pois, objetivo desta disciplina circunstanciar diferenças conceituais, mas temos presente que essas teorias se valem, sob vários aspectos, do conceito de *gênero*. Optamos, então, pela caracterização ambivalente gêneros “textuais/discursivos” na tentativa de dar conta desse espectro de possibilidades teóricas.

Retomemos, então, o primeiro foco desta Unidade B: reconhecimento de gêneros textuais/ discursivos e identificação de sua importância no âmbito de nossa disciplina. Começamos nossa reflexão sobre os diferentes usos da linguagem que caracterizam a nossa convivência em sociedade. Com as mais diversas finalidades, participamos de interações sociais, nas quais o uso da linguagem tem importância capital.

Sobre isso, Bakhtin (2003 [1952/53], p. 261) escreve:

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes deste ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas de cada referido campo não só por seu conteúdo

(temático) e pelo estilo da linguagem [...] mas, acima de tudo, por sua construção composicional.

O autor prossegue, em sua reflexão, assinalando que o conteúdo, o estilo e a construção composicional estão vinculados de modo inseparável no todo do enunciado e atendem a especificidades de um determinado campo do uso da linguagem. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*.” (BAKHTIN, 2003 [1952/53], p. 262, grifos do autor).

Vale lembrar, antes de prosseguirmos, que entendemos por “construção composicional” a configuração em que o gênero se estrutura, as partes em que se constitui, a função de cada uma delas e a articulação entre essas mesmas partes. Tomemos como exemplo uma reportagem de jornal, um *e-mail*, uma conferência, um telefonema. Esses usos sociais da linguagem apresentam, a exemplo de outros tantos, uma construção composicional, com “etapas ou partes” definidas, cada uma com uma função específica. Ao longo do estudo desta disciplina, vamos focar cinco diferentes gêneros: *fichamentos*, *resumos*, *resenhas*, *seminários* e *artigos*. Nesse estudo, você vai ser convidado(a) a analisar a construção composicional desses gêneros, observando cada uma de suas partes com sua respectiva função.



Retomamos, pois, Bakhtin que chama atenção, ainda, para a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso que decorrem das infinitas possibilidades do uso da linguagem na atividade humana. Destaca, também, a significativa heterogeneidade desses gêneros, tanto orais como escritos, mencionando desde os diálogos que ocorrem no dia a dia (variáveis em função do tema, da situação e dos participantes) até documentos oficiais, manifestações científicas e literárias. Reconhecendo essa significativa heterogeneidade, o autor adverte:

Não se deve, de modo algum, minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado. Aqui é de especial importância atentar para a diferença essencial entre os gêneros discursivos primários (simples) e secundários (complexos) [...]. (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 263).

Explicando em que consiste essa diferença, Bakhtin registra que os **gêneros discursivos primários** correspondem a diálogos, cartas, situações de interação face a face, enquanto os **secundários** correspondem a romances, dramas, pesquisas científicas etc. Os *gêneros secundários*

[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico etc. No processo de sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples) que se formaram nas condições de comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 263).

Para Bakhtin, o estudo dos *gêneros* é de fundamental importância porque a atividade linguística opera com enunciados concretos, orais ou escritos, correspondentes a diferentes campos da ação humana, o que implica lidar com “[...] anais, tratados, textos de leis, documentos de escritório e outros, diversos gêneros literários, científicos, publicísticos, cartas oficiais e comuns, réplicas do diálogo cotidiano (em todas as suas modalidades) [...]” (BAKHTIN, 2003 [1979], p. 264). Hoje, poderíamos mencionar também *e-mails*, “torpedos” e um sem-número de outros usos da linguagem oral ou escrita, os quais atendem a necessidades de comunicação contemporâneas.

Brait (2001) assinala que os gêneros textuais/discursivos não se restringem ao discurso literário ou poético, mas implicam uma concepção histórica, cultural e social da linguagem, pois exigem que se conceba a língua em uso e as atividades humanas “[...] como esferas às quais estão circunscritos constitutivamente determinados gêneros” (BRAIT, 2001, p. 3). Nessa reflexão, a autora distingue o conceito de *gênero* do conceito de *tipologias textuais*. Escreve ela, em tom enfático: “[...] não podemos confundir tipologias textuais, como as nossas conhecidas ‘dissertação, narração e descrição’ com gêneros discursivos. Se acreditamos em pecado mortal, essa confusão é o melhor exemplo” (BRAIT, 2001, p. 3).

Koch (2003) ressalva que a concepção de *gênero* em Bakhtin não é estática como poderia fazer supor. Trata-se de um recorte conceitual que implica atenção a transformações sociais capazes de exigir novos

usos da linguagem de modo bastante frequente. Já Faina (1997, p. 173, grifo do autor) chama atenção para a

[...] liberdade do projeto discursivo: os gêneros do discurso apresentam-se ao locutor como recursos para pensar e dizer. Mas podemos [...] desviar um gênero de seu destino e contribuir, assim, num determinado momento da *história*, para novas formas de estratificação discursiva, conseqüentemente, para o aparecimento de novas variedades entre a infinita variedade de gêneros.

Quanto a novas variedades, tenhamos presente o advento da internet, que requereu a instauração de usos até então inéditos da linguagem, os quais se caracterizam por conteúdos, estilos e configurações formais distintos daqueles usos já existentes, constituindo novos gêneros. Distinguímos facilmente *e-mails*, *chats*, *fóruns*, *blogs* etc. Não os confundimos porque desenvolvemos competências para reconhecer as práticas discursivas que atualizam esses gêneros na modernidade, de modo a atender a diferentes demandas da interação social.

No estudo que empreendemos ao longo desse livro, valemo-nos da “liberdade” para propor uma estrutura composicional de fichas de leitura, por exemplo, distinta, sob vários aspectos, das fichas tradicionais. Essas mudanças, que você vai estudar a seguir, decorrem da consideração de que, com a disponibilização de editores eletrônicos de computador, a produção de fichas de leitura necessariamente ganhou novos contornos. Assim, quer em se tratando das fichas de leitura quer de outros gêneros, parece evidente que transformações tecnológicas de natureza sociocultural instauram novos usos da linguagem e, em consequência, fazem surgir novos gêneros textuais/discursivos. Reflexões sobre gênero implicam uma concepção que toma a linguagem como uma atividade social, “[...] em que o importante não é o enunciado, o produto, mas sim a enunciação, o processo verbal” (WEEDWOOD, 2002, p. 151).

Importa, ao final dessas reflexões, anunciar que, no próximo capítulo desta unidade, estudaremos mais especificamente os cinco gêneros acadêmicos selecionados, os quais, num nível de complexidade crescente, representam importante passo para o processo de letramento acadêmico implicado nesta disciplina.

2 Gêneros textuais/discursivos acadêmicos

Vimos asseverando que os gêneros textuais/discursivos emergem, regulam e orientam as práticas discursivas em lugares sociais determinados. A universidade – academia – é uma esfera da comunicação – para usar uma expressão bakhtiniana – de destaque na sociedade, que tem muito prestígio social. Participar dos debates, vicejar a construção e a disseminação de saberes, forjar-se identitariamente como membro dessa comunidade são desejos de estudantes que nela ingressam. Como já vimos, na Unidade A deste livro, os estudantes que chegam aos bancos universitários são de origem diversa, participam de práticas discursivas diversas, em suas respectivas comunidades, nas quais se desenvolvem como leitores e produtores de textos, e essa heterogeneidade discursiva, essa plurivocalidade, favorece o enriquecimento do debate universitário. Para participar desse debate em condições razoáveis de modo a contribuir como sujeito responsivo ativo e protagonista, é necessário, no entanto, que os estudantes experienciem determinadas práticas envolvendo a leitura e a produção de textos que predominam na academia; e apropriem-se, por conseguinte, de gêneros textuais/discursivos específicos desse ambiente discursivo.

As próximas cinco seções deste capítulo abordarão alguns desses gêneros, por meio dos quais se processam (ou não) a inclusão e o engajamento dos estudantes em uma série de práticas discursivas na academia. Detalhamos, a seguir, sua organização.

A seção 2.1 tematiza o **fichamento** como um gênero que atende, principalmente, à finalidade de registrar, de modo sintético, o conteúdo de um texto/discurso para posterior consulta.

A seção 2.2 ocupa-se do **resumo**, tomando-o como gênero que atende fundamentalmente a duas funções distintas na interação social: 1) informar sumariamente ao interlocutor o conteúdo de um texto/discurso e 2) sintetizar, reduzindo e selecionando informações relevantes de um texto ou discurso para finalidades de estudo.

A seção 2.3 focaliza a **resenha**, gênero que implica resumo crítico de um texto ou discurso, com o objetivo de cientificar o interlocutor sobre o conteúdo objeto da resenha, fazendo-o em uma perspectiva analítica potencialmente capaz de formar opiniões.

A seção 2.4 aborda o **seminário** acadêmico como um gênero da oralidade, elucidando seu processo de construção e execução, o que implica definição de tema, leituras de textos selecionados, organização de *slides*, e planejamento global de exposição oral diante dos colegas da turma. Trata-se de um gênero muito importante para a construção coletiva de saberes e para o vicejamento da alteridade, que deve contar com a mediação do professor e com a participação de todos os envolvidos, na propositura de perguntas, comentários, críticas respeitadas e construtivas. No final dos trabalhos, o coordenador faz o fechamento, síntese da atividade com a turma, que deverá sair da experiência com conhecimentos mais elaborados sobre o tema abordado.

Enfim, a seção 2.5 focaliza o **artigo acadêmico**, gênero próprio tanto para o debate de questões conceituais dentro de uma temática quanto para a socialização de resultados de pesquisas, que deverão circular em periódicos científicos da área, viabilizando um processo interacional entre sujeitos de diferentes instâncias universitárias, situados em núcleos de estudo e pesquisa geograficamente distintos. Trata-se de um gênero bastante importante para o avanço do conhecimento científico.

2.1 Fichamento

Esta seção está estruturada para que, tendo-a estudado, você seja capaz de reconhecer a finalidade e a configuração acadêmica de **fichamentos**. Focalizamos o fichamento clássico e o fichamento em uma configuração compatível com os recursos contemporâneos da informática. A orientação acerca das fichas em seu suporte clássico visa atender àqueles, dentre nós, que ainda não têm acesso sistemático ao computador, mas traz consigo nossa expectativa de que, em curto prazo, todos possamos potencializar esse acesso.

O foco na produção de fichas para arquivamento em computador considera a prevalência do uso dos recursos de informática na atuali-

dade. Decorre, também, do entendimento de que, em se tratando de educação a distância, a interlocução com professores e colegas é marcada pelo uso de ferramentas *on-line*, o que requer o arquivamento de nossos materiais em suportes virtuais. Tal arquivamento é necessário para intercâmbio de textos atendendo às mais diversas finalidades. Começamos, então, as discussões sobre o gênero **fichamento**, esperando que sejam enriquecedoras para todos nós.

2.1.1 Fichamento: finalidade e configuração acadêmica

Grande parte do conhecimento científico formalizado pela humanidade ao longo da História registra-se em gêneros textuais/discursivos diversos, veiculados, por escrito, em diferentes suportes. A leitura é, pois, uma das mais eficientes formas de acesso a esse patrimônio. Não podemos, porém, reter na memória todos os conteúdos lidos, o que, em um curso superior, exige de nós algum tipo de organização para estudo, principalmente se considerarmos o contato com inúmeros textos que não nos pertencem e cuja leitura é viabilizada graças a empréstimos de outrem.

Assim, nossas restrições de memória e de acervo pessoal exigem que lancemos mão de algum tipo de instrumento para sistematizar, organizar, documentar nossas leituras, e o fichamento parece ser um recurso significativamente produtivo para fazer isso. Essa finalidade e a configuração do gênero *fichamento* são conteúdos das seções que seguem.

- Finalidades do fichamento e observações preliminares sobre fichas de leitura

O ato de fichar um livro, um capítulo, um artigo, um ensaio, dentre outros textos em geral, justifica-se, na maioria das vezes, por uma razão específica: como referimos no parágrafo anterior, obras cujos textos são objeto de fichamento muitas vezes não pertencem ao leitor, sejam elas um livro, um periódico da mídia comercial, uma revista científica etc. Logo, é preciso fichar para registrar o conteúdo daquele texto, tendo em vista possível uso posterior desse conteúdo e potencial dificuldade de reaver o material de origem para nova consulta.

Essa atividade demanda, com frequência, a produção de fichamentos porque estudantes e professores estão em constante processo

de leitura, e as obras que leem, na maioria das vezes, não fazem parte de seu acervo pessoal, mas pertencem a bibliotecas, a colegas, a núcleos de pesquisa etc. Assim, cumpre a esses leitores proceder ao registro do material lido de modo a poder usá-lo mesmo após a devolução dessas obras a seus acervos de origem.

Há, é claro, outras razões para a produção desse gênero textual, dentre as quais a forma como alguns estudantes se organizam em seu processo de estudo, produzindo fichamentos dos textos que leem em aula ou em tarefas extraclasse com o objetivo de rever e organizar o conteúdo para as provas, trabalhos acadêmicos etc. Essa, aliás, é uma boa razão para produzir fichamentos, pois constitui exercício de estudo e favorece a organização do conteúdo das diferentes disciplinas. Sugerimos a você, desde já, que adote o fichamento como forma de organização de seu material de estudo ao longo do curso, não apenas desta disciplina, mas de todas as que compõem o curso.

Antes do advento do computador, o fichamento era feito geralmente em fichas pautadas confeccionadas em papel-cartão. Ainda hoje tais fichas existem e são usadas por leitores que preferem esse recurso ao uso do computador para fichar textos. Apresentam-se, de modo geral, com as seguintes medidas: as pequenas medem 7,5 cm X 12,5 cm; as médias têm tamanho de 10,5 cm X 15,5 cm; já as grandes medem 12,5 cm X 20,5 cm.

É possível adquirir essas fichas facilmente em papelarias. O uso delas supõe arquivamento em caixas-arquivo cujo tamanho corresponde, em geral, ao tamanho das fichas convencionalmente usadas. Essas caixas-arquivo são projetadas de modo a favorecer o manuseio das fichas, as quais podem conter registros tanto no anverso (frente) quanto no verso (costas) ou somente no anverso. Quando usado o verso da ficha, a recomendação é que a escrita do texto seja feita na posição inversa à posição da escrita da frente da ficha de modo que essa ficha possa ser “girada” sobre seu próprio eixo por ocasião da leitura. Veja a imagem a seguir para compreender melhor esse movimento.

Para que possamos girar a ficha, é necessário que o registro feito no verso esteja “de cabeça para baixo” em relação ao registro feito no anverso. Girar a ficha sobre seu próprio eixo possibilita-nos ler com maior facilidade o texto nela registrado. O ato de girar facilita, também, a ma-

nipulação dessas fichas nas caixas-arquivo, pois permite que leiamos o conteúdo sem tirar as fichas do lugar.



Figura 1 – Exemplo de Ficha

Como você pode perceber, trata-se de um procedimento em desacordo com a contemporaneidade se considerarmos as facilidades que o uso do computador representa hoje. Ao invés de caixas-arquivo, usamos a memória do computador, organizando nossos fichamentos em pastas específicas de arquivos virtuais, como explicaremos mais adiante. De todo modo, há, ainda, quem não conte com as facilidades do computador em sua casa, bem como pessoas para as quais as fichas de papel-cartão apresentam maior mobilidade e praticidade porque podem ser levadas a bibliotecas, a salas de aula etc.

• Configuração das fichas

Várias são as propostas para formatação das fichas. Não há identidade absoluta entre o olhar de diferentes autores, mas há elementos comuns entre essas propostas. Observando os itens recorrentes, sugerimos, aqui, um formato que julgamos dar conta das necessidades para as quais os fichamentos são produzidos na universidade. Os elementos comuns entre as diferentes propostas – os quais mantemos no formato que apresentamos a você – contemplam:

- a) a informação precisa acerca do **tema ou título genérico** do objeto de fichamento;



Em caso de haver mais de uma ficha para um mesmo texto-fonte, as informações constantes de "a" a "d" devem ser repetidas em todas as fichas.

- b) o registro do(s) **título(s) específico(s)** com o qual (os quais) tal tema é convergente no caso de o fichamento constituir instrumento para realização de relatório de pesquisa ou atividade afim;
- c) a organização da linearidade ou **sequencialidade** das fichas quando houver mais de uma;
- d) a indicação do **texto-fonte** segundo normas da **ABNT**;
- e) o registro do **conteúdo**: resumo ou citações do texto-fonte, dependendo da finalidade da ficha;
- f) a informação do **local** onde a obra pode ser encontrada sempre que o texto-fonte não pertencer ao leitor;
- g) as relações com outra(s) ficha(s).

Como você pode observar, trata-se de um conjunto de elementos, cada um com uma finalidade específica. Vamos discuti-los individualmente, detalhando suas especificidades, mas, antes disso, veja um exemplo em que aparecem esses elementos.

Práticas de leitura em sala de aula (tema ou título genérico)		
Leitura estudo de texto (título específico)	2	A
GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____ (Org). O Texto na sala de aula . 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103. (Referência ao texto fonte)		
(Texto correspondente ao fichamento)		
Relação com outra ficha		
Biblioteca Universitária da UFSC (local onde está a obra ou acervo a que pertence.)		

Nº referente ao título específico

Letra indicativa da sequência da ficha. A próxima será B

O conteúdo da ficha pode:

- a) conter somente resumo da obra;
- b) constituir-se apenas de citações diretas do texto-fonte passíveis de uso em produções textuais futuras;
- c) apresentar resumo da obra e, ao final dele, citações diretas passíveis de uso em produções textuais futuras;
- d) contemplar excertos de uma obra que merecem ser retomados posteriormente.

Obs.: Ao final de cada um desses tipos de ficha, é possível inserir comentários diversos desde que sejam feitos entre colchetes. Esse procedimento objetiva deixar claro que tal conteúdo não faz parte do texto fonte, não constitui citação e não pontua fragmentos do pensamento do autor do texto-fonte, mas veicula opiniões do autor do fichamento.



• **Indicação do tema ou título genérico e do(s) título(s) específico(s)**

A indicação do título genérico ou tema objetiva deixar claro para você mesmo (ou para o professor no caso de o fichamento ser feito como atividade de avaliação) o assunto da ficha. Essa indicação é fundamental tanto para fichas de papel-cartão como para fichas de arquivo virtual. No caso das fichas de papel-cartão, a indicação é colocada imediatamente no início da ficha e permite sua localização temática na caixa-arquivo. No caso de arquivo-virtual, a indicação do tema ou título genérico pode ser registrada não na ficha em si mesma, mas no nome que você atribui ao arquivo na hora de salvá-lo em uma pasta na memória de seu computador.

A informação dos títulos específicos, por sua vez, faz sentido sempre que realizamos fichamentos de leituras para produção de textos que apresentem subdivisões internas. No final de nosso curso, por exemplo, você terá de produzir um texto, para o qual realizará pesquisa bibliográfica. Você seguramente lerá muitos livros, capítulos de livros, artigos e textos

afins que deverá fichar para a redação do relatório de pesquisa, ao final do estudo. Seu relatório será composto de capítulos, com títulos e subtítulos.

Nesse caso, ao fichar cada obra lida, você deverá indicar na própria ficha (como mostramos no exemplo anterior) os títulos a cuja redação essas leituras poderão se prestar, mesmo que se trate de um trabalho provisório, que venha a sofrer mudanças no futuro. Essas mudanças normalmente acontecem de modo mais ou menos expressivo, dependendo do perfil do produtor do texto.

A indicação dos títulos nas fichas se justifica, é claro, em outros contextos. Interessa-nos aqui, aludir, ainda, ao fichamento realizado para finalidades de estudo das disciplinas do curso. Cada uma das disciplinas que constituem o nosso curso de Letras apresenta uma ementa com o conjunto de conteúdos que a constitui. Uma forma de você se organizar para o estudo valendo-se do fichamento é, por exemplo, organizar suas fichas tendo como **tema ou título genérico** o nome da disciplina e, como **título específico**, cada um dos diferentes itens da ementa. Fichando os textos dados pelos professores com essas indicações, certamente ficará bastante fácil o seu processo de estudo individual para apropriação do conhecimento e para avaliação.

Nossa intenção é considerar que a indicação de títulos específicos em suas fichas somente se justifica se for funcional, útil, para você se situar em suas leituras ou para seu professor avaliar a sua capacidade de organização nos casos em que o fichamento for atividade de avaliação. Em se tratando de leituras “avulsas”, que não compuserem itens da ementa, ou que não estiverem relacionadas de imediato com subdivisões de textos que você deverá escrever, não nos parece funcional a indicação de títulos específicos, bastando a indicação do tema ou título genérico do texto-fonte.

Retomemos, agora, o exemplo de ficha anterior, tendo presente fichamento feito em arquivo virtual. Poderíamos agir da seguinte forma com relação a temas ou títulos genéricos e títulos específicos:

- a) o tema ou título genérico “Práticas de leitura em sala de aula” não precisa estar registrado no fichamento e pode constituir o **nome da pasta de arquivo** aberta em seu computador;

- b) o título específico “Leitura estudo de texto” também não precisa estar registrado no texto do fichamento e pode constituir o **nome do arquivo** a ser salvo na pasta “Práticas de leitura em sala de aula”.

Assim, “inicializando” seu computador, você tem a sua disposição uma pasta intitulada “Práticas de leitura em sala de aula”, que contém um arquivo com o nome “Leitura-estudo de texto”. Essa organização em computador facilita o seu acesso aos materiais fichados e substitui, com muitas vantagens, as tradicionais caixas-arquivo, hoje já em flagrante desuso. Caso, porém, você prefira usar as fichas em papel-cartão, pode proceder às indicações da forma como exemplificamos anteriormente.

Chamamos, no entanto, sua atenção para as situações seguintes: quando você imprime o fichamento feito em arquivo virtual para lidar com ele no papel, ou quando produz um fichamento para ser entregue *on-line* ao professor, deve manter a indicação do tema ou título genérico e, se necessária, a indicação do título específico. Esse comportamento se justifica porque a impressão não registra os dados que estão armazenados na memória de seu computador. O envio *on-line* do arquivo, embora registre esses dados no processo de encaminhamento, não o faz no texto em si. Desse fato decorre, portanto, a necessidade do registro do tema e dos títulos.

Nesses casos, a única diferença entre as fichas de papel-cartão e a ficha virtual é o tamanho e a espessura do papel. Vale lembrar que o fichamento feito em arquivo virtual deve observar espaçamento 1,5 entre as linhas e uso de fonte 12 conforme prescreve a NBR 14724.

• Linearidade e sequencialidade das fichas

Retomando o exemplo de ficha apostado anteriormente, você pode observar que, à direita, há duas subdivisões: uma delas contém o número indicativo do título específico a que pertence a ficha; a outra contém letras indicativas da sequencialidade das fichas. Não vamos nos alongar na discussão do número indicativo do título específico porque supomos que você, com o estudo da subseção anterior, compreendeu os contextos em que essas indicações são relevantes.

No que se refere às letras indicativas da sequencialidade das fichas, parecem ter funcionalidade em se tratando apenas das fichas em papel-cartão. Ao ficharmos um texto-fonte de maior extensão, normalmente precisamos de mais de uma unidade dessas fichas – porque, como vimos, as fichas são feitas em tamanhos pequenos, característica essencial para seu uso.

Em bibliotecas, tendo selecionado(s), em livro(s), os textos que serão objeto(s) de fichamento, o uso de fichas pequenas tende a facilitar o manuseio da(s) obra(s) consultada(s). Hoje, porém, o uso de computadores portáteis pode substituir as fichas de papel-cartão até mesmo nesses ambientes em que pesem restrições econômicas para a expansão desse uso.



Assim, é necessário que marquemos a sequência das fichas que usamos para não perdermos sua ordem porque não usamos nenhum grampo ou recurso para prendê-las umas às outras; elas ficam soltas para que possamos manuseá-las de modo mais rápido. O uso dessas fichas, como já aludimos, requer arquivamento em caixas-arquivo. Tais caixas exigem que as fichas fiquem soltas (e não grampeadas, unidas por cliques etc.); logo, sua localização requer letras indicativas da sequência em que foram produzidas. Conforme discussão anterior, não são usados números para isso porque esse é um recurso que se presta para indicação de títulos específicos.

Fichamentos realizados em arquivos *on-line* dispensam letras indicativas de sequencialidade porque serão feitos em editores de textos (*Word* ou programas similares), os quais exigem a produção do fichamento página após página. Quando tais fichamentos são impressos ou encaminhados *on-line*, a indicação da sequência é informada na paginação das folhas (numeral arábico no alto, à direita), o que deve acontecer conforme a NBR 14724.

• Indicação do texto-fonte

A indicação do texto-fonte é um elemento obrigatório em quaisquer fichamentos sejam eles feitos em fichas de papel-cartão, sejam em arqui-

vos virtuais. O ato de fichar supõe necessariamente a existência de um texto de origem (livro, capítulo, artigo etc.) do qual derivou o fichamento em si mesmo. Indicar com precisão essa fonte é tarefa fundamental.

Para a precisa indicação da fonte, você deve recorrer à NBR 6023 (ABNT, 2002a), norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas, que prescreve como referir fontes bibliográficas ou digitais. Você pode encontrar a NBR 6023 no *site* da Biblioteca Universitária da UFSC. Lembremos, mais uma vez, que o acesso a esse *site* pode ser feito por meio de nossa plataforma virtual de ensino e aprendizagem (AVEA), na qual há um *link* para o acesso a normas da ABNT via BU/UFSC.

É válido diferenciarmos a formatação de fichas distintas: fichas de papel-cartão e de arquivos virtuais. Nas fichas de papel-cartão, conforme o exemplo dado no início desta discussão, a indicação do texto-fonte normalmente é o terceiro elemento a ser registrado após o tema ou título genérico e após a indicação do título específico (quando a indicação deste último se justificar). Nos arquivos virtuais, diferentemente, a referência ao texto-fonte é a primeira informação registrada na ficha, no alto da página. Essa configuração decorre da sugestão de que a indicação do tema ou título genérico constitua a denominação da pasta virtual e a indicação do título específico constitua o nome do arquivo virtual a ser salvo em tal pasta. Assim, o fichamento em arquivo virtual se inicia pela referência ao texto-fonte.

Essa formatação, no entanto, como advertimos anteriormente, presta-se apenas para fichamentos que não são impressos. Quando imprimimos, é necessário que ambos os tipos de fichas indiquem o tema ou título genérico e, quando necessário, o título específico. As letras indicativas de sequência são dispensadas porque as folhas do fichamento impresso a partir de arquivo virtual devem ser grampeadas, tendo a indicação de página no alto à direita.

- Registro do conteúdo

O ato de fichar um texto-fonte atende, normalmente, a um destes três propósitos:

- a) fazer apontamentos, anotações, resumo de uma obra na totalidade ou em parte;
- b) fazer citações;
- c) analisar material colhido em pesquisa.

Na universidade, tende a prevalecer o fichamento que tem por objetivo o resumo de uma obra na totalidade ou em parte. Nesse caso, o resumo é o próprio conteúdo do fichamento. Na seção 2.1.2 desta unidade, você poderá observar que há dois tipos de resumo – **resumo indicativo** e **resumo informativo**.

Assim, o fichamento de textos em obras, capítulos de livros, artigos etc. é produzido predominantemente na universidade com base em resumos informativos. Quando você realiza um fichamento com a finalidade de resumir um texto-fonte, deve configurar sua ficha conforme discutimos e, no texto correspondente ao conteúdo, registrar o resumo feito de acordo com orientações da NBR 10520 (ABNT, 2002b) que trata de resumos, a qual está disponível no *site* da BU e cujo conteúdo será discutido a seguir.

Muitas vezes, porém, realizamos fichamentos para registrar citações de uma obra, de um capítulo de livro, de um artigo etc. Nesses casos, o conteúdo das fichas são as citações propriamente ditas. Para realizar esse tipo de fichamento, precisamos considerar novamente as orientações da NBR 10520. Em se tratando de fichamentos na universidade, parece prevalecer o fichamento com finalidade de resumo no âmbito do qual realizamos citações.

Tendem a não ser tão frequentes fichamentos apenas de citações, salvo em ocasiões em que nos interessa registrar passagens de uma obra para uso posterior em produções textuais nossas, tais como artigos, resenhas, relatórios de pesquisa. Em textos desses gêneros, as citações ganham uma significação diferenciada uma vez que são registradas em um contexto de interlocução explícita entre o nosso pensamento e o pensamento dos autores. Isso, porém, não acontece nos resumos e nos fichamentos em geral porque, nesses textos, não explicitamos a “nossa voz”, mas nos limitamos ao registro da “voz dos autores”, ainda que o texto do resumo seja um texto nosso a partir de conteúdo apresentado pelo autor.

O texto é nosso porque realizamos paráfrases. O texto parafrástico retoma, com o uso de outras palavras, o sentido de um texto-fonte. Segundo Hilgert (1993), é um enunciado que reformula um enunciado já dado, estabelecendo com ele relações de equivalência de sentido. A paráfrase supõe, portanto, um texto de origem com o qual estabelece uma relação de sentido. Parafrasear é “dizer de novo”, fazendo-o com palavras distintas daquelas usadas no texto-fonte. Nos artigos e nas resenhas, como veremos nas próximas seções deste livro, instaura-se uma interlocução explícita entre nós e os autores referidos em citações diretas ou em citações indiretas.



Assim, fichamentos para fazer citações parecem justificar-se quando se prestam para o estabelecimento de processos de interdiscursividade com nossas produções textuais futuras. Valemo-nos deles de modo mais expressivo nos textos em que veiculamos argumentos, posicionamentos, concepções nossas, registrando o pensamento de diferentes autores, por meio de citações diretas ou indiretas, a fim de legitimar, ilustrar, amparar teoricamente etc. esses mesmos argumentos, posicionamentos e concepções. Logo, fichamentos para fazer citações têm funcionalidade significativa quando são feitos para instrumentalizar produções textuais futuras.

Há, ainda, fichamentos produzidos com o propósito de pontuar aspectos do pensamento do autor do texto-fonte. Tais fichamentos não contêm resumos, mas excertos, “pedaços”, do texto-fonte. Esses registros objetivam salientar determinados aspectos da obra e assinalar itens que valem ser retomados. Fichamentos dessa natureza servem, normalmente, para nos orientar no sentido de retomarmos o texto-fonte para novos estudos.

• Local ou acervo em que se encontra o texto-fonte

Um último item que constitui o fichamento é a indicação do local onde se encontra o texto-fonte: bibliotecas institucionais, setoriais, particulares, memoriais, arquivos históricos etc. Essa indicação é de relevância ímpar quando a obra não é de propriedade do autor do fichamento.

Há, porém, situações “domésticas” em que essa indicação pode ser importante. Muitos de nós organizamos nossos textos-fonte em pastas suspensas de arquivos de aço, gavetas ou caixas distintas com o nome das diferentes disciplinas. Quando fazemos fichamentos de tais textos, é interessante indicar onde eles se encontram, o que pode simplificar a nossa rotina de estudo em casa nas situações em que a retomada dos textos se fizer necessária. Aliás, reiteramos a recomendação de que você use esse aprendizado a respeito de fichamentos para resumir e organizar os conteúdos estudados nas diferentes disciplinas.

2.1.2 Fichamento: o ato de entrega para o professor

Ao longo da subseção anterior, discutimos a formatação das fichas e sua finalidade. Importa, nesta subseção final sobre o assunto, refletir brevemente com você a respeito do ato de entrega do fichamento para o professor nas situações em que isso lhe for requerido; afinal, é bastante comum na universidade a solicitação, por parte dos [professores](#). Nesses casos, cabe a você produzir esses fichamentos considerando as orientações que registramos neste capítulo.

Vale lembrar que muitos professores, quando pedem para o estudante fazer um fichamento, não fazem distinção entre *fichamento*, *resumo* e *resenha*, podendo haver, às vezes, nesse caso, ruído de comunicação entre o que o professor espera do estudante com a tarefa proposta e o que o estudante de fato entendeu que deve fazer. A solução, então, é pedir esclarecimento ao professor sobre qual gênero de fato está sendo requisitado.

Há, porém, um item adicional de discussão que se refere à sua identificação como acadêmico(a), à identificação da disciplina, do curso etc. Trata-se de um registro que tem indiscutível utilidade em se tratando do ensino presencial. Na educação a distância, essa finalidade se perde em parte; de todo modo, vale o registro e vamos a ele.

Em momentos presenciais de nosso curso, quando você interagir com professores e tutores, é possível haver ocasiões em que seja necessário lhes entregar trabalhos presencialmente. Nesses casos, não parece ser apropriada a anteposição de uma capa ao fichamento, sobretudo se você usar fichas em papel-cartão. Nas situações em que você tiver de entregar pessoalmente ao professor o fichamento feito – manuscrito ou impresso –, sugerimos o uso de nota de rodapé com indicação dos dados que normalmente são apresentados nas capas dos trabalhos acadêmicos. Entendemos apropriada a inserção de chamada para nota de rodapé imediatamente após o anúncio do tema ou título genérico. Na

nota propriamente dita, você informa a universidade, o curso, a disciplina, o professor, o seu nome e a data em que o fichamento foi feito. Segue exemplo como forma de sugestão.

Práticas de leitura em sala de aula (tema ou título genérico)*		
Leitura estudo de texto (título específico)	2	A
GERALDI, J. W. Prática da leitura na escola. In: _____ (Org.). O Texto na sala de aula . 3. ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 88-103. (Referência ao texto fonte)		
(Texto correspondente ao fichamento)		
Relações com outra ficha		
<hr/> <p>*Fichamento realizado por (nome do aluno) como atividade de avaliação da disciplina de Produção Textual Acadêmica I, ministrada pelo professor (nome do professor), no Curso de Letras EaD da Universidade Federal de Santa Catarina, em outubro de 2007.</p>		
Biblioteca Universitária da UFSC (local onde está a obra ou acervo a que pertence.)		

Figura 3 – Exemplo de Ficha com nota de rodapé

É importante “dizermos” a você que tanto esse recurso de nota de rodapé quanto a formatação do fichamento, tal qual registramos neste capítulo, são propostos a partir dos eixos comuns que temos observado nas diferentes obras sobre o gênero em questão. Possivelmente alguns professores e tutores solicitem pequenas modificações na configuração aqui sugerida, o que é aceitável tendo em vista a relativa mobilidade formal de que reveste o gênero **fichamento**. Uma solicitação dessa natureza pode prever o acréscimo de dados ou tópicos que sejam importantes para a atividade de pesquisa, o que pode facilitar o trabalho.

Nas atividades *on-line*, esse recurso perde a razão de existir porque o professor ou o tutor, ao acessar a atividade que você postar na plataforma virtual, somente poderá fazê-lo por meio do curso e do polo em que consta o seu nome; não há razões, portanto, para você registrar dados de identificação já que o sistema faz isso automaticamente.

Enfim, é bom reiterar, você deve estar consciente de que os elementos obrigatórios a que nos referimos ao longo desta discussão precisam ser respeitados em nome da funcionalidade do gênero. Não é possível haver um fichamento que não indique o tema da ficha (mesmo que essa indicação seja feita no arquivo virtual), seu texto-fonte e o conteúdo resumido do texto-fonte (as citações ou os comentários). Lembramos que o fichamento entregue ao professor dispensa a capa, componente que é incompatível com o caráter conciso, prático e objetivo do gênero. Dados mínimos de identificação, porém, precisam ser registrados quando as fichas são entregues presencialmente ao professor, o que justifica a sugestão de fazê-lo sob forma de nota de rodapé, recurso comum em artigos publicados em periódicos universitários.

2.2 Resumo

Esta seção está estruturada para que, tendo-a estudado, você seja capaz de reconhecer a configuração acadêmica e a finalidade de **resumos indicativos** ou **descritivos** (incluindo **resumos** para **trabalhos acadêmicos monográficos** e afins), os quais não dispensam a (re)leitura dos textos-fonte, e **resumos informativos** ou **analíticos** (incluindo **resumos** para seu **estudo** na condição de aluno(a) e **resumos** para **fichamentos**), os quais podem dispensar a (re)leitura dos textos-fonte. O reconhecimento dessa variabilidade e de suas características visa habilitar você para produzir resumos nessas configurações.

2.2.1. Resumos: definições, finalidades, formatações e particularidades

O *resumo* é um gênero textual/discursivo cuja finalidade é o registro das informações básicas sobre um texto, quer objetivando difundir tais informações, quer visando auxiliar o aluno em seus estudos teóricos, quer buscando informar ao leitor previamente o conteúdo de um trabalho acadêmico. Nessa perspectiva,

O resumo é uma forma de reunir e apresentar, de maneira concisa, coerente e frequentemente seletiva, as informações básicas de um texto preexistente. Em outras palavras, é a condensação de um texto, pon-

do-se em destaque os elementos de maior interesse e importância. (FLÔRES; OLÍMPIO; CANCELIER, 1994, p. 138)

Resumir implica veicular informações do texto-fonte suficientes e relevantes para o registro dos eixos desse mesmo texto. Assim, o nível informacional de um resumo exige a seleção cuidadosa dos conteúdos a partir do critério da relevância (GRICE, 1975) desses conteúdos para dar conta da intencionalidade do autor. (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983).

Segundo a Norma Brasileira de Referência – NBR 6028 (ABNT, 2003b), da Associação Brasileira de Normas Técnicas, resumo é uma apresentação “[...] concisa dos pontos relevantes de um documento” e pode ser classificado em três tipos diferentes:

Resumo indicativo: Indica apenas os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos etc. De modo geral, não dispensa a consulta do original.

Resumo informativo: Informa ao leitor, finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal modo que possa, inclusive, dispensar a consulta do original.

Resumo crítico: Resumo redigido por especialistas com análise crítica de um documento. Também chamado de *resenha*. Quando analisa apenas uma determinada edição entre várias, denomina-se *recensão*.

Respeitando essa normalização da ABNT, permitimo-nos, aqui, proceder a uma subclassificação particularizada dos dois primeiros tipos de resumo, optando por abordar a **resenha** ou **recensão** na seção 2.3. Utilizamos, então, a seguinte subdivisão: a) **resumo indicativo:** com foco no resumo para trabalhos acadêmicos; e b) **resumo informativo:** com foco no resumo como instrumento para estudo por parte dos alunos e para fichamento.

a) Resumos indicativos – foco no resumo para trabalhos acadêmicos

Em trabalhos de conclusão de curso — TCCs — em artigos, em monografias, em dissertações de mestrado e em teses de doutorado, é necessária a aposição de um resumo que **indique** objetivos, métodos, resultados e conclusões de tais estudos, observando, segundo a NBR 6028 (ABNT, 2003b, p. 2) anteriormente aludida, a seguinte extensão:

Ainda que a ABNT prescreva tal distinção no uso dos termos, a tradição acadêmica tem legitimado o uso do termo *resenha* para ambos os casos.

- de 150 a 500 palavras os trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e outros) e relatórios técnico-científicos;
- de 100 a 250 palavras os de artigos de periódicos;
- de 50 a 100 palavras os destinados a indicações breves.

Como podemos inferir, resumos dessa natureza têm caráter **indicativo**, por isso não dispensam a leitura dos textos-fonte porque tais resumos apenas indicam o conteúdo desses textos. A partir dessa indicação, o leitor mapeia as informações básicas para, por exemplo, decidir, preliminarmente, se os trabalhos de conclusão de curso – TCCs –, os artigos, as monografias, as dissertações ou as teses que têm em mão atendem a suas necessidades de leitura ou não. Importa referir, enfim, que tais resumos compõem o próprio documento; logo, os seus autores estão dispensados do registro da referência bibliográfica a que aludem.

b) Resumos informativos – foco no resumo como instrumento para estudo por parte dos alunos e para fichamento

Diferentemente das situações sociocomunicativas referidas na subseção anterior, há ocasiões que demandam resumos com um nível informacional que assegure ao produtor do resumo (e a seus leitores) a possibilidade de não ter de voltar ao texto-fonte e retomar os eixos de sentido sobre os quais está estruturado. Há, evidentemente, uma série de circunstâncias em que esse tipo de resumo é requerido. Vamos nos fixar, aqui, em duas circunstâncias específicas:

- ocasiões em que o aluno deve resumir o conteúdo do material lido para dar conta do estudo desse material, ou seja, quando lhe cabe registrar os eixos de sentido do material lido de modo a traduzir o domínio desse conteúdo em si mesmo – para uma apresentação em aula, para uma prova etc., situações em que não lhe será dado retomar o texto-fonte;
- ocasiões em que o aluno procede ao fichamento de uma obra ou de parte dessa obra, para dar conta dos eixos de sentido do conteúdo lido, porque não poderá dispor dessa mesma obra no futuro. É o caso de livros tomados como empréstimos, tanto de acervos públicos, quanto de acervos particulares.

Quanto às referências bibliográficas, segundo a NBR 6028 (ABNT, 2003b), deve haver tal registro nos resumos, o que, inferimos, aplica-se a resumos **informativos**, os quais devem ser precedidos do registro claro e preciso da fonte bibliográfica a que se referem, uma vez que, diferentemente dos resumos **indicativos** focalizados nesta unidade, os **informativos** não fazem parte do documento a que aludem.

2.2.2 Considerações da ABNT atinentes a ambos os tipos de resumos

As prescrições da NBR 6028 (ABNT, 2003b) determinam que os resumos sejam compostos de uma sequência de frases concisas, afirmativas e não de enumeração de tópicos, ou seja, trata-se do que chamamos “texto corrido” e não texto esquemático. No caso dos resumos para trabalhos acadêmicos, deverão ser redigidos em um só parágrafo. Segundo a norma em questão:

A primeira frase deve ser significativa, explicando o tema principal do documento. A seguir, deve-se indicar a informação sobre a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc.)

Deve-se usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular.

[...]

Devem-se evitar:

- a) símbolos e contrações que não sejam de uso corrente;
- b) fórmulas, equações, diagramas etc., que não sejam absolutamente necessários; quando seu emprego for imprescindível, defini-los na primeira vez em que aparecem. (ABNT, 2003, p. 2).

Assim, tendo registrado linhas gerais de nossa discussão e aspectos fundamentais da NBR 6028 que dispõe sobre resumos, passemos, agora, a uma reflexão mais pormenorizada sobre o ato de resumir e sobre cada um dos resumos focalizados nesta seção.

2.2.3 O ato de resumir textos *versus* o ato de ler

O ato de resumir textos tem como primeiro comportamento implicado o ato de ler de modo proficiente textos em diferentes gêneros tex-

tuais/discursivos. A exemplo do que discutiremos na Unidade C deste livro, a leitura instaura um “diálogo” com o autor, com a esfera em que o texto circula, com os outros textos que já foram produzidos historicamente, de modo que autor e leitor compartilhem conhecimentos e atualizem sentidos de forma responsiva. Isso ocorre porque a leitura não é uma atividade passiva; trata-se de um comportamento ativo do leitor, que, para construir os sentidos do texto, recorre a seu conhecimento prévio e se “esforça” para compreender o conteúdo veiculado pelo autor.

Essa é uma atitude indispensável no ato de resumir, o qual requer, preliminarmente, leitura atenta do texto-fonte integral de modo a depreender os eixos de sentido sobre os quais ele se estrutura, o que ganha especial importância, no âmbito desta disciplina, em se tratando de textos científicos.

Na atividade de **resumo**, tanto quanto em outras atividades relacionadas à leitura e à produção de textos do discurso acadêmico, importa distinguir, especificamente, textos da esfera científica de textos da esfera literária. Essa distinção nem sempre tem fronteiras tão rigorosas, porque pode haver interpenetrações entre tais textos/discursos e esferas. Você será convidado(a) a refletir mais profundamente sobre essas questões (discussões do que seja o discurso literário, por exemplo) nas disciplinas de literatura. No momento, importa que, mesmo sem grandes pretensões de rigor, antecipemos algumas características distintivas desses textos, fazendo-o com base em Flôres, Olímpio e Cancelier (1994):

Textos científicos	Textos literários
1. Textos científicos são textos necessariamente técnicos.	1. Textos literários de maior extensão poderão contemplar trechos de textos técnicos, os quais estarão a serviço da ficção ou da poesia.
2. Focalizam temas ligados às ciências e se valem de termos técnicos com vistas a tentar provar verdades científicas.	2. Podem se valer de termos técnicos e de temas científicos, mas o fazem a serviço da arte literária.
3. Fundamentam-se na racionalidade, na objetividade e na lógica.	3. Suscitam emoções, valendo-se da ficção ou da poesia para tal; são marcados pela subjetividade.
4. Neles, prevalece a linguagem denotativa, evitando alegorias, sentido figurado.	4. Neles, prevalece a emotividade e dá-se amplo uso de conotação, alegorias, sentido figurado.

Textos científicos

5. Requerem linguagem simples, precisa, clara e direta tanto quanto observância rigorosa de padrões da língua escrita dita “cultura” (por ora, entendamos essa forma de escrita como a escrita das elites escolarizadas).

Textos literários

5. Linguagem a serviço dos sentidos ficcionais e poéticos; licenças para “infração” dos padrões dessa mesma escrita dita “cultura”.

Nesses textos, a leitura para resumo **indicativo** ou **informativo** exige o mapeamento de itens, como:

- a) gênero a que pertence o texto;
- b) assunto ou tema abordado pelo autor;
- c) focalização dada a esse assunto ou tema;
- d) objetivos ou intencionalidades do autor no trato desse foco;
- e) tese ou afirmação que o autor se empenha por defender ou comprovar ao longo do texto;
- f) argumentos, explicações, discussões, demonstrações de que se vale para tal defesa ou comprovação;
- g) conclusões a que chega ao final.

Caso se trate de textos literários, o resumo deverá focalizar os chamados *elementos da narrativa*, tais como *tempo*, *espaço*, *personagens*, com destaque, é claro, ao desenvolvimento do enredo. Não nos deteremos no resumo literário, deixando essa discussão para as disciplinas às quais cumpre tratar adequadamente dos elementos da narrativa e de itens afins. De todo modo, resumir um texto literário, a exemplo de resumir um texto científico, implica ler cuidadosamente o material escrito e depreender os eixos de sentido sobre os quais o texto se estrutura. Na narrativa ficcional, reiteramos, esses eixos de sentido se estabelecem normalmente sobre o enredo, que pressupõe a ação de personagens, em um determinado tempo e em um dado espaço.

Retornemos, pois, ao resumo de textos científicos, priorizados nesta seção. Importa, quanto a essa priorização, esclarecer que, embora se trate de um curso de Letras, no âmbito do qual a literatura tem amplo espaço

e singular importância, o ato de resumir textos científicos parece constituir um desafio adicional para acadêmicos, tanto de Letras quanto de quaisquer outros cursos. Assim acontece, em nosso entendimento, porque a apreensão de eixos de argumentação, historicamente, parece ter sido menos fácil para o estudante do que a reconstrução da urdidura de enredos de obras literárias. De todo modo, estamos certos de que resumos de obras literárias serão exercitados ao longo do curso, sobretudo a partir do domínio de princípios da teoria literária importantes para a produção de tais resumos.

Quanto ao resumo de textos científicos, Marconi e Lakatos (2007, p. 68, grifos das autoras) chamam atenção para o papel da leitura no ato de produzir tais textos. Segundo as autoras, aquele que escreve

[...] obedece a um plano lógico através do qual desenvolve as idéias em uma ordem hierárquica, ou seja, proposição, explicação, discussão e demonstração. É aconselhável, em uma primeira leitura, fazer um esboço do texto, tentando captar *o plano geral da obra e seu desenvolvimento*.

A seguir, volta-se a ler o trabalho para responder a duas questões principais: De que trata este texto? O que pretende demonstrar? Com isso, identifica-se *a idéia central e o propósito* que norteiam o autor.

Em uma terceira leitura, a preocupação é com a questão: Como o disse? Em outras palavras, trata-se de descobrir *as partes principais em que se estrutura o texto*. Esse passo significa a compreensão das idéias, provas, exemplos etc. que servem como explicação, discussão, demonstração da proposição original (idéia principal).

Segundo as autoras, importa, por ocasião da leitura, atentar, ainda, para a ordem em que aparecem as diferentes partes do texto. A forma como o autor divide seu texto evidencia relações de causa e consequência, justaposição ou adição de argumentos, oposição de ideias, complementação de raciocínio, repetição de considerações já feitas, justificação de proposições e digressões (desenvolvimento de ideias até certo ponto alheias ao tema central do trabalho). Na leitura para realização de resumos, advertem Marconi e Lakatos (2007), o leitor deve desconsiderar repetições, justificações e digressões porque nenhum desses comportamentos focaliza diretamente o eixo de sentidos sobre o qual o texto se estrutura.

As autoras, com isso, propõem quatro leituras:

- a) a primeira para mapear o texto;
- b) a segunda para apreender a ideia central e o propósito do autor;
- c) a terceira para assinalar as partes principais em que se estrutura o texto;
- d) a quarta leitura visa à compreensão do sentido de cada uma das partes, à anotação de palavras-chave e à verificação das relações entre cada parte do texto. O ato de resumir, como podemos ver, não pode se efetivar a partir de uma única leitura quer se trate de resumos **indicativos**, quer de resumos **informativos**.

É preciso que haja várias leituras, realizadas de modo sistemático, objetivando o mapeamento efetivo do foco sobre o qual o autor toma determinado assunto, da tese que se propõe a desenvolver, da forma como leva a termo a comprovação de sua tese e das conclusões a que chega ao final.

Feitas tais leituras, Flôres, Olímpio e Cancelier (1994, p.140) recomendam a redação do resumo – tanto **indicativo** quanto **informativo** – “[...] condensando as idéias, as partes, encadeando-as na progressão em que se sucedem no texto e estabelecendo a relação entre elas”. O passo final, segundo as autoras, é a comparação do resumo com o conteúdo do texto-fonte, a fim de testar sua precisão e fazer as revisões necessárias. Para elas, importa ressaltar que “[...] resumos de textos longos ou de livros, evidentemente, não devem ser feitos parágrafo por parágrafo. Deve-se, nesses casos, buscar a síntese do assunto através da análise das partes da obra” (FLÔRES; OLÍMPIO; CANCELIER, 1994, p. 140).

2.2.4 Particularidades dos resumos

Ainda com base em Flôres, Olímpio e Cancelier (1994, p. 141, grifos das autoras), destacamos algumas importantes orientações sobre as características do resumo – para resumos **indicativos**, desconsideremos as duas últimas características.

Um resumo bem elaborado deve ter as seguintes características:

- **apresentar, de forma sucinta**, objetiva, o assunto da obra, texto, artigo etc.;
- **ser seletivo** e não mera repetição sintetizada de **todas as idéias** do autor;
- **evitar transcrições** de frases do original e utilizar as próprias palavras de quem fez o resumo; quando cita as do autor, deve apresentá-las entre aspas;
- **respeitar a ordem das idéias** e fatos apresentados;
- **empregar linguagem clara**, objetiva e econômica. Deve-se optar sempre por palavras e expressões curtas;
- **dar preferência à forma impessoal**;
- deve **ser composto de uma sequência** corrente **de frases** concisas, diretas e interligadas;
- **ser precedido de referência bibliográfica**. Antes de iniciar o resumo, deve-se identificar o objeto de estudo por meio da citação bibliográfica (caso o resumo seja independente do texto a ser resumido);
- **corresponder**, em geral, a 1/3 do original.

Conhecidas essas características, é preciso que particularizemos algumas das considerações das autoras, as quais tratam de: citações, referências e extensão. Passemos a essas discussões.

• Citações no resumo

Em resumos informativos, ou em qualquer gênero acadêmico, não nos é permitido transcrever trechos de texto dos autores sem que isso seja marcado como citação. Nos resumos **indicativos**, porém, dada a sua brevidade, não parece haver razões para fazer citações, as quais normalmente estão presentes de modo significativo nos resumos **informativos**.

Transcrições de trechos de obras sem a marcação de citação constituem uma impropriedade acadêmica que não deve ocorrer em nossos textos, sob pena de termos de responder por esse tipo de comportamento indiscutivelmente condenável. Podemos e devemos referir o pensamento dos autores, o que faz parte de nosso dia a dia na universidade. Para

fazermos isso em textos escritos, porém, existe uma norma da ABNT que trata especificamente das citações em documentos – a NBR 10520 –, a qual você poderá acessar no *site* da Biblioteca Central da UFSC, conforme orientação anterior. De todo modo, vale particularizarmos, em linhas gerais, como tais citações devem ser feitas.

As citações, em resumos informativos e em outros gêneros acadêmicos, poderão ser feitas por dois sistemas de chamada: sistema *autor e data* e sistema *numérico*. Na NBR 10520 (ABNT, 2002b), você poderá conhecer em detalhes como proceder se optar por uma ou outra dessas formas de chamada. Sugerimos que opte pelo sistema de chamada *autor e data* que sintetizamos a seguir, pelo fato de ser mais comumente utilizado na universidade. Caso prefira o sistema *numérico*, remetemos você à NBR 10520. Em nossa disciplina, orientamos você a seguir o sistema *autor e data* que, aliás, adotamos neste livro e que passamos a descrever brevemente.

A primeira regra a considerar é que citações podem ser diretas (cópia exata do pensamento do autor) ou indiretas (reescrita do pensamento do autor com o uso de palavras do aluno produtor do texto, sem cópias). Ambas têm igual legitimidade, mas se prestam a finalidades distintas.

Para ilustrar nosso pensamento acerca de um tema, às vezes, vale copiarmos as ideias do autor da forma como estão veiculadas no texto, fazendo uma citação direta. Outras vezes, a cópia não atende a nossas necessidades em razão, por exemplo, da impropriedade da extensão do texto a ser copiado, ou em razão de não nos interessar o trecho em sua totalidade, mas a síntese das ideias nele contidas ou apenas partes, cá e lá, desse mesmo trecho. Nesses casos, parece mais apropriado o registro das ideias que nos interessam com nossas próprias palavras, marcando, porém, tais passagens como citações indiretas. A esse recurso chamamos *paráfrase*. Nessas citações, é preciso ter cuidado especial para não deturpar o pensamento dos autores.

Atenção! Nas citações diretas, é obrigatória a indicação da página; já nas indiretas, essa indicação é opcional. Veremos exemplos à frente.



Quanto à extensão, as citações diretas de até três linhas devem permanecer dentro do texto, marcadas com aspas. Podem, também, estender-se por mais de três linhas; nesse caso, devem ser recuadas da margem esquerda quatro centímetros e grafadas com espaçamento simples e em fonte menor que a fonte usada no texto. Essas características informam tratar-se de citação e dispensam, por isso, o uso de aspas. Há exemplos mais adiante.

• Citação direta dentro do texto com aspas

Como você poderá observar a seguir, a citação está registrada ao final do parágrafo; tem extensão menor do que três linhas, por isso faz parte do parágrafo, sem recuos em relação à margem esquerda e marcada apenas pelo uso de aspas. Trata-se de uma citação direta porque constitui cópia exata das ideias da autora. Só marcamos com aspas citações diretas cuja extensão é de até três linhas.

O lugar, os interlocutores, o papel por eles exercidos e a sociedade em geral influenciam no gênero e em como ele é utilizado. Assim, cada gênero desempenha um papel diferente e tem importância diferenciada. Vale lembrar que “[...] a competência sociocomunicativa dos interlocutores permite-lhes discernir o que é adequado ou inadequado no interior das práticas sociais em que se acham engajados” (KOCH, 2004, p. 160).

• Citação direta com recuo da margem esquerda

A seguir, você poderá observar uma citação, com esse recuo, que tem extensão de mais de três linhas. Ela deve vir recuada quatro centímetros da margem esquerda, em fonte menor que a usada no texto e com espaçamento simples entre as linhas. Trata-se, igualmente, de uma citação direta, cópia exata do texto lido. Só recuamos, à margem esquerda, citações diretas com mais de três linhas.

Segundo Kleiman (2001, p.16),

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula, pois, para uma grande maioria dos alunos, ela é difícil demais, justamente porque não faz sentido.



Observemos, a seguir, particularidades no uso de citações relacionadas à forma como devemos referir o autor, indicar as páginas ou grafar passagens às quais queremos dar ênfase.

• Referências ao autor

Quando o nome do autor, nas citações, é parte de frase nossa, deve ser grafado apenas com inicial maiúscula; quando não fizer parte de nossa frase, estará referido entre parênteses e é grafado todo em maiúsculas. Veja os exemplos a seguir.

- a) *Nome do autor fora da frase* – Observe, na citação a seguir, que o nome da autora está escrito com letras maiúsculas e colocado dentro dos parênteses. Isso ocorre porque tal nome não compõe sintaticamente nenhuma de nossas frases.

O jeito de escrever uma carta de amor, por exemplo, é diferente do jeito de escrever um relatório empresarial. E a própria sociedade impõe essa diferença de comportamento, essa escolha de gênero, pois, desde pequenos, aprendemos a diferenciar os tipos de linguagem e as formas de usá-los adequadamente. Criamos uma competência metagenérica que nos possibilita saber utilizar cada gênero no seu devido momento. (KOCH, 2004).



Nome do autor dentro da frase - Na citação que segue, diferentemente da citação anterior, o nome da autora compõe sintaticamente uma de nossas frases. Logo, deverá ser escrito apenas com inicial maiúscula e deverá estar fora dos parênteses. Nos parênteses, será indicado o ano e, se for transcrição, a página. A indicação de página não acontece

na citação a seguir por não se tratar de citação direta, conforme registramos anteriormente.

O elemento que certifica a unidade semântico-conceitual de um texto é a “coerência”. Esse fator é resultado da organização das ideias do texto para criação de conceitos, determinando, assim, o próprio sentido do texto elaborado pelo produtor e que deve ser percebido pelo receptor desse texto, conforme concebe Val (1999).



- **Referência à página** – A indicação da página é obrigatória somente em citação direta, isto é, quando **copiamos** as palavras do autor. Em citações indiretas, ou seja, **quando parafraseamos o pensamento do autor**, a indicação da página é opcional – normalmente não a colocamos. Como você pôde ver nas citações anteriores, algumas delas indicavam a página, enquanto outras não o faziam. Aquelas que indicavam páginas eram **cópias**, citações diretas; aquelas que não as indicavam, eram paráfrases, ou seja, as ideias do autor foram referidas por meio de palavras do produtor do texto.
- *Apud* – Essa expressão significa “citado por” e é expressão usada sempre que mencionamos o pensamento de um autor em uma fonte secundária. Quando lemos FULANO em um texto de SICRANO e não na fonte primária, não lemos o texto escrito pelo próprio FULANO. Vejamos o exemplo a seguir no qual a fonte secundária é o livro de Val (1999) – nesse caso, lemos Beaugrande e Dressler não na obra por eles escrita, mas na referência feita a eles por Val. Isso é bastante comum no nível da graduação.

A *intertextualidade*, último fator de textualidade de Beaugrande e Dressler (1983 *apud* VAL, 1999), condiciona a compreensão de um texto ao conhecimento de outros textos.



• Grifos

Quando houver grifos, devemos indicar se são nossos ou do autor. Vejamos exemplos nas citações a seguir.

“Se o conceito de leitura está geralmente restrito à **decifração da escrita**, sua aprendizagem, no entanto, liga-se, por tradição, ao processo de formação global do indivíduo [...]” (MARTINS, 1994, p. 23, grifo nosso).



Tratava-se do “[...] desejo de criar uma literatura **independente, diversa**, de vez que, aparecendo o classicismo como manifestação de passado colonial [...]” (CANDIDO, 1993, v. 2, p. 12, grifos do autor), fez-se necessário rever posturas consolidadas até então.



• Supressões

Como você pôde observar nos exemplos até aqui, indicamos com colchetes e reticências supressões de trechos, o que acontece quando, por exemplo, não copiamos as frases do autor desde o seu início, quando omitimos parte das frases no meio ou quando não as copiamos até o final. Nesses casos, usamos: [...]. Você pode retomar as subseções anteriores em cujos exemplos nos valemos desse recurso.

• Interpolações

Ao fazermos uma citação direta, em nome da clareza do pensamento do autor citado, precisamos, muitas vezes, inserir palavras ou expressões de modo a que o leitor entenda efetivamente o conteúdo transcrito e as relações desse conteúdo com o nosso texto. Nesses casos, as palavras ou expressões inseridas deverão estar entre colchetes, como no exemplo a seguir.

Val (1999, p. 12) refere:

O contexto pode, realmente, definir o sentido do discurso e, normalmente, orienta tanto a produção quanto a recepção. Em determinadas circunstâncias [a exemplo da propaganda], um texto menos coeso e aparentemente menos claro pode funcionar melhor, ser mais adequado do que outro de configuração mais completa.



• Referências no resumo

Outra questão que merece nossa atenção, em se tratando tanto de resumos quanto de quaisquer outros gêneros acadêmicos, são as referências às obras e aos materiais aos quais recorreremos com vistas à produção de nossos textos. Há algum tempo, chamávamos a isso referências bibliográficas. Hoje, o adjetivo “bibliográficas” foi suprimido em razão do fato de que referimos arquivos virtuais de todo tipo que não se incluem na significação do adjetivo “bibliográfico”.

Há uma norma da ABNT específica para orientar a forma como devemos proceder para fazer tais referências. Trata-se da NBR 6023 (ABNT, 2002a), à qual você tem acesso por meio do *link* do AVEA que remete à Biblioteca Universitária da UFSC, como já registramos várias vezes. De todo modo, desde já, no resumo **informativo** que você irá realizar como atividade, deverá constar a referência ao texto conforme as normas da ABNT. Já o resumo **indicativo** prescinde de referências porque, como já informamos a você, ele compõe o documento que resume, deixando inequívoca, pois, a referência a que faz alusão. Recomendamos que você estude a NBR 6023 em sua integralidade, mas antecipamos, a seguir, algumas observações básicas sobre como referir livros ou parte de livros.

- **Padrão** - A referência à obra em sua integralidade é feita nesta ordem:
 - a) sobrenome do autor, em letras maiúsculas, seguido de vírgula;
 - b) prenome do autor, somente com inicial em maiúscula, seguido de ponto;

- c) título primário da obra em negrito, somente com a primeira inicial em maiúscula, seguido de ponto (Os títulos secundários não são marcados com negrito.);
- d) número da edição seguido de ponto e da expressão “ed.” (Marcamos apenas a partir da segunda edição da obra.);
- e) local de publicação seguido de dois pontos;
- f) nome da editora seguido de vírgula;
- g) ano de publicação seguido de ponto.

Veja o exemplo:

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.

Obs.: Nos casos em que a cidade, sede da editora, não é a capital do Estado, convém incluir a sigla do Estado.

• Mais de um autor

Se houver mais de um autor, dá-se a separação dos nomes por ponto-e-vírgula. Veja o exemplo:

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**.

4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

• Autor organizador

Quando um dos autores é organizador de escritos de um grupo de autores, precisamos indicar essa condição. Veja o exemplo:

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

• Capítulo de livro

Quando a referência é um capítulo específico de um livro escrito por vários autores, informamos o livro que contém tal capítulo, usando

a expressão “In:”, de modo a destacar a obra em si mesma e preservar a indicação do capítulo como parte dessa mesma obra. Veja o exemplo:

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). O texto: leitura e escrita. Campinas, SP: Pontes, 1997.



É claro que há várias outras fontes, tais como textos enciclopédicos, textos jurídicos, documentos sonoros etc., que requerem referências distintas. Nesses casos, remetemos você à NBR 6023, cujo acesso seguramente será recorrente na produção de seus textos acadêmicos. Por ora, limitemo-nos a esses registros básicos.

• Extensão dos resumos

No corpo do tópico intitulado “Particularidades dos resumos”, do qual este subtópico é parte, referimos concepções de Flôres, Olímpio e Cancelier (1994), segundo as quais resumos correspondem a cerca de um terço do conteúdo a ser resumido. Trata-se de uma concepção compartilhada por vários autores e professores da área. Podemos inferir, pois, que essa observação remete aos resumos **informativos**, dado que os resumos **indicativos** (dentre os quais incluímos o resumo de trabalhos acadêmicos), como a própria ABNT prescreve, na NBR 6028 (ABNT, 2003b), devem observar um espectro entre cinquenta e quinhentas palavras conforme o gênero do texto resumido. (A norma não explicita que esses limites se referem ao resumo **indicativo**, mas entendemos como possível essa inferência.)

Precisamos observar, no entanto, que há casos em que não parece ser justificável a manutenção de um terço do conteúdo e que essa prescrição pode engessar, em algumas circunstâncias, a fluidez do ato de resumir. Com isso, estamos querendo “dizer” a você que a extensão não deve ser determinada *a priori*, mas deve ser decorrência de uma avaliação cuidadosa sua, realizada por ocasião das leituras feitas. Nessa avaliação, importa que você depreenda os itens a que aludimos anteriormente (gênero, assunto ou tema, focalização etc.) e a relevância de estender-se mais neste ou naquele item, avaliada com base na grande questão: **o re-**

sumo tem de dar conta dos argumentos do autor os quais sustentam uma determinada tese sobre o tema focalizado.

Esses fatores devem nortear a produção de seu resumo – quer se trate de resumo **indicativo**, quer de resumo **informativo**, que, segundo a própria ABNT, devem ressaltar objetivos, método, resultados e conclusões do texto a ser resumido. “Método”, por exemplo, é um item de relevância em descrição de pesquisas que envolvem, em especial, geração de dados empíricos – aquelas pesquisas genericamente conhecidas como “pesquisas de campo”. O resumo do conteúdo de um livro, por exemplo, pode não demandar registro de métodos específicos usados pelo autor, mas seguramente registrará argumentos acerca da tese defendida por esse mesmo autor. Tais argumentos, insistimos, são de apreensão obrigatória no ato de resumir.

Há, por outro lado, textos permeados por exemplos, figuras, ilustrações e itens afins. Os exemplos, nos textos científicos, tendem a funcionar como “imagens”, ou seja, tendem a ilustrar os argumentos, de modo a favorecer a compreensão dos leitores. Logo, a relevância do registro, para fins de resumo, está nos argumentos em si mesmos e não nos exemplos ilustrativos. Há, ainda, textos marcados por paráfrases: quando os autores repetem, em outras palavras, argumentos e afirmações já registrados anteriormente no texto. As paráfrases, tanto quanto os exemplos, objetivam conferir maior clareza ao texto, buscando a compreensão pelo leitor, mas seguramente devem ser suprimidas em um resumo porque constituem repetições de ideias já veiculadas. Expressões como “isto é” e “ou seja” funcionam como introdutoras de paráfrases e, portanto, sinalizam repetições que devem ser desconsideradas por ocasião dos resumos.

Desse modo, entendemos que a extensão maior ou menor do resumo deve ser determinada pelo critério da relevância do que precisa ser registrado e do que pode ser suprimido. Isso não significa que devemos fazer resumos muito longos ou, ao contrário, resumos muito curtos. Os resumos **informativos**, que teoricamente dispensam a retomada dos textos-fonte, devem ter extensão suficiente para dar conta desses textos, liberando os leitores (e o autor do resumo) de voltar aos textos que lhes deram origem, mas não se ocupando, o próprio autor do resumo (nem ocupando seus leitores), com registros periféricos que funcionam como

“pano de fundo” para a argumentação do autor. A identificação dessas diferenças e a avaliação da relevância das informações exigem, pois, que sejamos leitores proficientes.

Com o conteúdo veiculado nesta seção, procuramos ter o cuidado de não registrar formas cristalizadas para produção de resumos, mas tão somente apontar caminhos – a própria NBR 6028 trata da questão de modo pontual e não exaustivo. Acreditamos que há várias possibilidades para a redação de textos desse gênero, o que depende, em grande medida, da forma como você se constrói como leitor e produtor desse gênero de texto e de sua compreensão global dessa atividade na esfera acadêmica.

Nos itens que mantivemos ao longo da seção, argumentamos em favor da necessidade de várias leituras do texto a ser resumido, cada uma com uma finalidade específica. Caracterizamos, também, os tipos de resumo de acordo com as situações sociocomunicativas em que se inserem, destacando algumas particularidades formais, como citações e referências, e salvaguardando a importância de você proceder ao estudo das normas da ABNT em sua integralidade.

2.3 Resenha

Esta seção está estruturada para que, tendo-a estudado, você seja capaz de reconhecer a configuração acadêmica e a finalidade da **resenha**. Trata-se de um gênero textual amplamente usado na universidade, em diferentes disciplinas e em contextos diversos.

2.3.1 Resenha: configuração acadêmica e finalidade

Começamos nosso estudo do gênero textual/discursivo **resenha** aludindo à NBR 6028, norma da Associação Brasileira de Normas Técnicas sobre resumo, a respeito da qual já tratamos em unidades anteriores. Essa norma, dentre os tipos de resumo que prevê, registra o **resumo crítico**, concebendo-o como “Resumo redigido por especialistas com análise crítica de um documento. É também chamado de resenha” (ABNT, 2003b, p. 1).

Resenha é, por definição, apreciação de um texto, visando documentar criticamente seu conteúdo. A finalidade da resenha é a divulgação de textos e de obras, informando, em uma perspectiva crítica, o que tais textos e obras contêm. A resenha registra impressões pessoais do resenhista sobre o texto-fonte. Na maioria das vezes, o autor da resenha alude a outras obras publicadas pelo autor do texto-fonte ou a obras de temas congêneres, as quais constituem parâmetro em potencial para a apreciação crítica propriamente dita.

Resenhas são comuns em periódicos como revistas semanais de grande circulação nacional e jornais das mais variadas tendências. Esses periódicos normalmente veiculam resenhas de livros, filmes, peças teatrais e gêneros afins, objetivando informar o leitor sobre o conteúdo desses livros, filmes e peças, e da validade ou não de lê-los ou de assistir a eles.

Na universidade, as resenhas mantêm em parte essa finalidade e são endereçadas a um público-alvo específico. Trazem consigo uma perspectiva de criticidade que transcende, em grande medida, a dimensão opinativa das resenhas veiculadas em periódicos de cultura de massa; essas resenhas acadêmicas caracterizam-se por



qualidade técnica e aporte teórico rigoroso. Resenhar uma obra na universidade, diferentemente de fazê-lo para periódicos comerciais massivos, exige do autor da resenha efetivo amparo teórico e argumentação técnico-científica por excelência. Assim, parece correto considerar que somente podemos produzir uma resenha após a realização de leituras significativas sobre o tema, fazendo-o em textos de gêneros textuais/discursivos diversos.



Vários são os contextos interacionais, na universidade, para os quais o gênero **resenha** se presta. Revistas acadêmicas, por exemplo, costumam veicular resenhas sobre obras lançadas em diferentes campos de estudo. Muitos estudiosos e pesquisadores resenham livros de publicação internacional sobre temas de interesse universitário a fim de cientificar os leitores sobre novas vertentes teóricas, novos olhares, novas

concepções, novos textos literários. Resenhas, por sua natureza crítica, contribuem para a orientação da leitura dos interessados nas questões focalizadas e ajudam a socializar o conhecimento, pois obras desse gênero, em geral, não são de fácil acesso.

Uma importante finalidade da resenha, na universidade, é a atividade de pesquisa, para a qual esse gênero ganha especial relevância por facilitar a seleção de obras a serem utilizadas pelo pesquisador. Tendo resenhado obras relacionadas a seu foco de pesquisa, o estudante ou o pesquisador verá facilitado o processo de redação de seu relatório de pesquisa, desde a construção da revisão bibliográfica até a análise de dados. Você estudará o processo de pesquisa em disciplinas das próximas fases.

Consideremos que, de imediato, você não está apto(a) para publicar resenhas em periódicos universitários e também não se encontra em fase de realização de pesquisa. Importa, porém, que domine os mecanismos de produção do gênero **resenha** para que, em um futuro próximo, possa realizar as atividades anteriormente mencionadas. De todo modo, vale registrar, aqui, outra finalidade da resenha na universidade, possivelmente o contexto mais próximo de seu dia a dia na graduação: resenhas feitas como exercício crítico de leituras realizadas por você.

Esse contexto específico em que se insere a resenha é bastante comum ao longo da graduação. Professores costumam solicitar aos alunos que resenhem textos indicados, objetivando que esses mesmos alunos tomem conhecimento do conteúdo de tais textos e, ao mesmo tempo, façam um exercício de leitura crítica. Esse tipo de atividade exige do aluno não apenas a leitura atenta do texto-fonte da resenha, mas também a busca de informações adicionais sobre o autor, o tema, o enfoque argumentativo técnico-científico ou literário. Essa é a finalidade da resenha que efetivamente nos interessa discutir nesta seção porque resenhar, seguramente, é exercício bastante frequente na graduação.

• Qualidade e preocupações do resenhista

Segundo Santos (1998), é preciso observar algumas qualidades e preocupações que devem caracterizar o resenhista e sua atividade. O desenvolvimento da capacidade de leitura atenta parece ser a primeira dentre essas qualidades e preocupações. Ler várias vezes o texto, com atenção redobrada a cada nova leitura, é seguramente o primeiro passo para a

realização de uma boa resenha. No que concerne a essa questão, Santos (1998, p. 157) pontua que “É comum criticar-se determinadas obras sem que antes tenham sido examinadas na sua devida profundidade”.

Outra questão fundamental é tomar conhecimento de quem é o autor, como ele se insere em seu campo de conhecimento, a que escolas de pensamento se filia (o que podemos inferir por seus escritos), como ele se coloca no contexto acadêmico etc. Acrescenta, ainda, Santos (1998, p. 157): “O maior ou menor valor de uma obra está intimamente ligado às credenciais do autor”.

É preciso, ainda, que o resenhista tenha desenvolvido a habilidade de resumir e esteja apto a depreender os pontos relevantes do conteúdo do texto a ser resenhado, a fim de evitar perder-se em detalhes. Vale lembrar que o ato de resumir implica considerar o conceito de relevância. Giora (1985 *apud* KOCH; TRAVAGLIA, 2000) entende a relevância como uma condição indispensável no estabelecimento da coerência textual. Assim,

[...] um texto é coerente quando o conjunto de enunciados que o compõe pode ser interpretado como tratando de um mesmo tópico discursivo. Um conjunto de enunciados será relevante [...] se eles [os enunciados] forem interpretáveis como predicando algo sobre um mesmo tema. Assim, a relevância não se dá linearmente entre pares de enunciados, mas entre conjuntos de enunciados e um tópico discursivo. (Koch; TRAVAGLIA, 2000, p. 95).

Essas considerações importam nesta seção porque a autora sinaliza para o fato de que a articulação entre os enunciados que compõem um texto traz implicado o critério da relevância; ou seja, qual é a relevância específica de cada conjunto de enunciados na composição de um texto específico? O ato de resenhar exige o desenvolvimento desse olhar. Precisamos depreender na textualização aqueles enunciados, ou conjunto de enunciados, cuja relevância é periférica, isto é, contêm ilustrações, exemplos, relações complementares ao tema ou ao enredo, uma vez que esses enunciados não devem fazer parte do resumo.

A resenha é um gênero intertextual por excelência. Discutiremos com mais ênfase a intertextualidade em Koch (2004) e Beaugrande (1997) na sequência do curso, na disciplina Linguística Textual. Na resenha, esse

fator de textualidade ganha especial significado. Ao produzir uma resenha, estamos estabelecendo relações intertextuais entre o nosso texto e o texto do autor. Não é, no entanto, apenas a essa dimensão intertextual que nos compete aludir aqui; afinal, intertextualidade, nesse nível, marca tanto o resumo quanto o fichamento. Já discutimos isso em seções anteriores.

A intertextualidade que nos interessa discutir, em se tratando da resenha, implica uma dimensão mais complexa. Uma das qualidades do resenhista é o conhecimento de outras obras do autor do texto-fonte tanto quanto de escritos de outros autores que versem sobre o mesmo tema. Esse conhecimento é relevante porque, a exemplo do que registramos anteriormente, dele provêm parâmetros em potencial para uma abordagem crítica do texto-fonte, ou, se pensarmos na concepção dialógica bakhtiniana, do texto do outro. Expliquemos isso melhor: O conhecimento de outras obras do autor do texto-fonte permite que situemos o pensamento desse autor, seu posicionamento discursivo, no universo da área temática em que ele se insere, observando, por exemplo, eixos que se mantêm nas diferentes obras no trato dessa questão. Se lermos, por exemplo, diferentes textos de João Wanderley Geraldi, poderemos observar que o olhar sócio-histórico, dialógico, interacional perpassa seus escritos sobre linguagem. Já as obras de Paulo Freire, que versam sobre questões relacionadas à linguagem, trazem consigo uma preocupação com conotações de natureza socioeconômica, sociocultural e sociopolítica. Na literatura, o conhecimento de várias obras de um mesmo autor permite que o situemos em escolas literárias e vertentes específicas. Se tomarmos Machado de Assis, por exemplo, podemos observar que grandes obras suas trazem consigo um olhar realista ferino em relação à sociedade da época. O que estamos querendo “dizer” é que o fato de termos lido várias obras do autor do texto-fonte que nos cabe resenhar permite que nos apropriemos de informações sobre o pensamento desse autor, e nos possibilita dialogar com ele em uma perspectiva mais ampla. Ao produzirmos nosso texto, podemos evocar outras obras desse mesmo autor como aporte para o olhar crítico que nos cabe imprimir à resenha.



A resenha tende a se revelar mais rica quando conseguimos aludir também a obras de outros autores que versam sobre o tema do texto-fonte. Esse comportamento evidencia ampliação de nosso olhar e, em consequência, tende a conferir maior legitimidade à leitura crítica que registramos na resenha. “Dialogar” com outros autores, sob essa perspectiva, ganha especial significado se considerarmos que “[...] um discurso não vem ao mundo numa inocente solitude, mas constrói-se através de um já-dito em relação ao qual ele toma posição” (MAIN-GUENEAU, 1976 *apud* VAL, 1999, p.15).

Como podemos observar, cumpre ao resenhista ler tanto quanto possível sobre o autor e sobre o tema do texto-fonte. Quanto maior for seu conhecimento nesse sentido, mais significativos tendem a ser os recursos de que dispõe para produzir uma resenha de modo proficiente, com conhecimento de causa e apropriação crítica.

• Estrutura básica de uma resenha

Uma resenha precisa conter um conjunto de elementos básicos que deem conta de sua função comunicativa. Tendo presente teorizações de autores nesse campo (OLIVEIRA, 2005; MACHADO; LOUSADA; ABREU-TARDELLI, 2004; SANTOS, 1998), relacionamos a seguir tais elementos, os quais não precisam seguir uma ordem linear, podendo variar de modo a atender à intencionalidade (BEAUGRANDE; DRESSLER, 1983) do resenhista.

- a) *Referência bibliográfica* – É fundamental que a resenha indique, com clareza e observância das normas (NBR 6023), o texto-fonte. Essa indicação deve ser feita no início da resenha. Quando, porém, produzimos uma resenha em “texto corrido”, a indicação pode ser feita como parte do parágrafo inicial. A razão de começarmos a resenha com a indicação da fonte é permitir que o leitor, de imediato, tome conhecimento do texto resenhado em todas as suas particularidades, incluindo a edição caso não seja a primeira. Edições diferentes de uma mesma obra trazem consigo, muitas vezes, mudanças de conteúdo, motivo por que indicar a edição se torna relevante. Outras informações, também necessárias, são: nome do tradutor sempre que houver, indicação do volume (no caso de obras com

essa característica) e indicação do número de páginas. Veja um exemplo com indicação da fonte como parte do parágrafo inicial da resenha.

Leda Verdiani Tfouni, na obra *Letramento e alfabetização*, publicada pela editora paulistana Cortez, em oitava edição, datada do ano de 2006, num total de 104 páginas, aborda...



- b) *Qualificações do autor de texto-fonte* – Importa, imediatamente após a referência, o registro acerca de quem é o autor e de sua posição no meio científico, principalmente no que diz respeito ao tema abordado e à forma como o faz – o que ganha especial sentido em se tratando de textos literários. Cabe, pois, ao resenhista pesquisar tais informações. Os *sites* de busca da internet constituem um instrumento bastante prático para a obtenção de dados dessa natureza quando não os obtemos por meio de livros que refiram o autor, ou em orelhas e contracapas de obras do próprio autor. O ato de qualificar o autor traz consigo uma apreciação do resenhista porque exige depreender, no universo das informações obtidas, aquelas que o resenhista julga mais relevantes, o que envolve valoração.
- c) *Descrição de elementos metatextuais* – É preciso, antes de proceder ao tratamento do conteúdo, tratar, ainda que com brevidade, sobre elementos metatextuais, como sumário, divisão de capítulos, autoria de prefácio etc. Essa referência revela-se importante porque antecipa, para o leitor, indicadores gerais da obra. Divisões de capítulos e itens gerais do sumário sinalizam para a macroestrutura do texto entendida como a armação sustentadora do assunto. A referência à macroestrutura antecipa articulações internas entre temas e subtemas. O registro do autor do prefácio, por sua vez, contribui para a qualificação ou o credenciamento do autor do texto-fonte.
- d) *Resumo da obra e crítica por parte do resenhista* – Resumir a obra é item essencial em uma resenha. Não vamos nos deter no ato de resumir porque já tratamos dele em seção anterior desse

livro. Precisamos, aqui, ressaltar que o resumo da obra pode tanto anteceder a apreciação crítica como ser permeado por ela. Assim, cabe ao resenhista optar por veicular o resumo do texto e, em seguida, proceder à apreciação crítica, tanto quanto pode optar por distribuir, ao longo do resumo, essa mesma apreciação. Precisa ficar claro, no entanto, que ambos os itens – resumo e apreciação crítica – são constituintes da resenha.

- e) *Metodologia da autoria e estruturação da obra* – Registrar as opções e o percurso metodológico implícitos ou explícitos no texto-fonte é item de relevância singular em uma resenha, sobretudo se o texto-fonte constituir relato de pesquisa. Quando, por exemplo, resenhamos artigos de revistas científicas, é fundamental registrarmos o percurso metodológico empreendido pelo pesquisador. Artigos dessas revistas, na maioria das vezes, contêm relatos de pesquisa. Importa, pois, informar ao leitor de que modo tais pesquisas foram desenvolvidas a fim de que ele possa julgar, por si mesmo, a apropriação ou não das conclusões do autor do texto-fonte e das apreciações do próprio resenhista. Nos textos-fonte que não têm essa característica, este item diz respeito à estruturação da obra desde a apresentação da tese até a dos argumentos, ou, em narrativas ficcionais, o desenvolvimento do enredo, ou seja, como o autor começa, como dá sequência, como fecha o texto.
- f) *Quadro de referência do autor* – Informar teoria(s) que serve(m) de base para a argumentação do autor da obra é item importante que deve ser registrado sempre que estivermos aptos para apreender esse dado. Trata-se de um registro que requer preparo expressivo do resenhista e nem sempre, no início da graduação, o aluno consegue fazer esse registro com propriedade. De todo modo, o exercício é válido. Acontece, muitas vezes, que o texto já explicita a vertente teórica em que se inscreve o autor. Textos de Geraldi, a quem já aludimos algumas vezes, deixam claro, com frequência, a fundamentação no pensamento de Bakhtin, importante autor de nossa área de estudo, a que nos reportamos em seção anterior deste livro. Há textos, porém, que não explicitam a vertente em que se inscreve(m) o(s) autor(es) que

nem sempre se filia(m) a uma única vertente. Logo, este é um item importante, mas que deve ser registrado somente quando o resenhista tem elementos para o fazer com propriedade.

- g) *Conclusões do autor do texto-fonte* – Revela-se fundamental ao resenhista deixar claras as conclusões a que chegou o autor do texto-fonte. Igualmente importante é o resenhista posicionar-se criticamente em relação a essas mesmas conclusões, discutindo sua apropriação, seus pontos fortes e suas eventuais lacunas, por exemplo.
- h) *Indicações da obra* – É importante, nas resenhas, informar o leitor a que público o texto-fonte se destina: alunos e sua área de estudo, pesquisadores e suas tendências, especialistas e seus ramos da atividade etc. Essa indicação favorece o processo de leitura e contribui para que o leitor selecione de modo mais rápido o que lhe interessa ler de fato.

2.3.2 Apresentação da resenha ao professor

Este capítulo se justifica porque, em se tratando de nosso curso, você será convidado(a) a produzir resenhas nas diferentes disciplinas, como exercício de leitura crítica e como instrumento para apropriação de conteúdos dessas mesmas disciplinas. Assim, será requerido que você apresente resenhas a seus professores, o que deve acontecer, na maioria das vezes, por meio de ferramentas *on-line*.

Para tanto, vale registrar que a redação da resenha pode ser elaborada de dois modos distintos: você pode produzir o texto com subdivisões, marcando cada um dos itens circunstanciados na subseção anterior, ou pode redigir um “texto corrido”, anunciando, ao longo dos parágrafos, com clareza, cada um dos elementos componentes da resenha. A primeira opção corresponde a um texto com subdivisões, como o exemplo que segue.

Título

(Escolhe-se um título que atraia a atenção do leitor e informe o “tom” da resenha. Não precisa ser o título do texto-fonte.)

Referências (bibliográficas)

(Registra-se, aqui, a referência, com base na NBR 6023.)

Qualificação (ou credenciais) do autor

(Registra-se, aqui, quem é o autor, como se insere no meio acadêmico etc.)

Elementos metatextuais

(Textualizam-se, aqui, em linhas gerais divisões da obra, sumário, prefácio etc.)

Resumo crítico da obra (ou apenas **Resumo e, depois, **Apreciação crítica**)**

(Escreve-se o resumo permeado da apreciação crítica, ou se separam ambos com títulos distintos.)

Metodologia da autoria ou Estruturação da obra

(Traça-se, aqui, o viés metodológico ou o percurso de redação do autor no texto-fonte.)

Quadro de referência do autor

(Referem-se, aqui, as bases teóricas do pensamento do autor.)

Conclusões do autor do texto-fonte

(Sintetizam-se, aqui, as conclusões do autor e a apreciação do resenhista sobre elas.)

Indicações da obra

(Informa-se, aqui, a quem o texto-fonte é endereçado prioritariamente.)



Uma segunda opção para a produção de resenha corresponde a um texto sem subdivisões. Tende a prevalecer esta segunda opção nas resenhas de um modo geral. Já com relação à apresentação, seu texto deve seguir a NBR 14724 (ABNT, 2005), que normaliza a produção de trabalhos acadêmicos, o que significa observar o tamanho da fonte, o espaçamento entre as linhas, o tipo de folha e outras características prescritas na norma. Insistimos em que você permaneça sempre atento(a) às atualizações das normas da ABNT.

No caso da resenha que for entregue presencialmente e no papel, parece-nos apropriada a aposição de capa, o que é dispensado na postagem no AVEA, uma vez que o próprio sistema informa ao professor os dados que devem constar na capa de um trabalho acadêmico. Logo, a capa perde a sua funcionalidade sociocomunicativa.

2.4 Seminário

A focalização do **seminário** como gênero da oralidade, compreendendo técnica de estudo e de pesquisa, implica a realização de um conjunto de leituras sobre um determinado tema. Na seção anterior, que trata sobre *resenha*, você certamente já pôde sentir a importância de haver antecipado leituras sobre o tema do texto proposto para ser resenhado. Nesta seção, você vai conhecer em detalhes, o processo de realização de um *seminário*.

A participação em um seminário requer preparação preliminar dos envolvidos. Preparar-se para um seminário, como aludimos nesta introdução, demanda leituras. Não basta, no entanto, realizar as leituras previstas; é necessário registrá-las a fim de poder evocar o conteúdo lido por ocasião da interação com os participantes do seminário. Para tanto, é preciso elaborar uma exposição oral que lance mão do recurso de *slides*. Para poder preparar os *slides* da apresentação concatenadamente, é importante esquematizar o texto. É imprescindível, ainda, selecionar e destacar os pontos principais, os quais servirão de ancoragem para a linha expositivo-argumentativa de sua apresentação oral. Para dar conta dessas questões, discute-se, a seguir, em que consiste um seminário, como deve ser preparado e operacionalizado, bem como a formatação de esquemas para organização dos conteúdos focalizados no seminário.

2.4.1 Seminário: requisitos e finalidades

O seminário é uma atividade bastante frequente na universidade. Trata-se de um exercício que viabiliza uma interação mais efetiva entre professores e alunos porque implica a organização preliminar da “voz” de todos os envolvidos. A preparação para realizar um seminário exige dos alunos conhecimento preliminar sobre o tema que será discutido, o que, na maioria das vezes, potencializa a participação dos acadêmicos, liberando o professor dos monólogos comuns das aulas expositivas.

A intensificação da participação dos alunos, que o fazem com maior conhecimento de causa, tende a enriquecer o estudo de determinados temas, os quais, na maioria das vezes, passam a ser abordados e discutidos, em subtemas, sob enfoques múltiplos, pois foram objeto de leituras atentas, feitas por diferentes sujeitos. Marconi e Lakatos (2007, p. 35) escrevem:

Seminário é uma técnica de estudo que inclui pesquisa, discussão e debate; sua finalidade é pesquisar e ensinar a pesquisar. Essa técnica desenvolve não só a capacidade de pesquisa, de análise sistemática de fatos, mas também o hábito do raciocínio, da reflexão, possibilitando ao estudante a elaboração clara e objetiva de trabalhos científicos.

Embora as autoras tratem do gênero seminário com *técnica de estudo* e não como *gênero*, destacamos, nessa citação, o fato de elas associarem o gênero à ideia de *pesquisa*. Sempre que realizamos um seminário, temos de pesquisar sobre um tema previamente definido. Em nosso caso específico, o tema é **letramento**, conforme já foi mencionado em algumas passagens de nosso texto, ao longo de unidades e seções anteriores. A dimensão do tema de pesquisa do *seminário*, no entanto, requer que você desenvolva uma atividade de pesquisa, individual ou em grupo (pesquisa em livros, revistas científicas, *sites* etc.).

As subseções que seguem detalham a preparação e a operacionalização da técnica **de construção e execução do seminário**. Valemo-nos desse detalhamento não apenas para teorizar sobre a atividade, mas para, concomitantemente, organizar o seminário previsto para esta disciplina.

- Leitura e pesquisa: atividades prévias

Os seminários, na maioria das vezes, são realizados para atender às seguintes finalidades comunicativas:

- a) estudar temas pertinentes ao programa de uma disciplina os quais demandam conhecimentos mais aprofundados. Em uma disciplina como a nossa, por exemplo, seria o caso de aprofundar discussões sobre *letramento* a partir das concepções de diferentes autores ligados ao campo da Linguística Aplicada;
- b) analisar temas complementares ao programa de uma determinada disciplina. Ainda tendo presente nossa disciplina, este seria o caso de estudar, por exemplo, outros gêneros textuais/discursivos de circulação acadêmica;
- c) discutir temas atuais, de interesse geral, com ideias renovadoras. Poderíamos, como exemplo, tratar, aqui, da discussão sobre os índices de alfabetismo na educação básica, que vêm sendo divulgados por Institutos de Pesquisa e Organizações não governamentais e sua implicação para a educação superior de nosso país; poderíamos discutir, ainda, os principais eventos de letramento que ocorrem na universidade e a validade de compreender os gêneros textuais/discursivos que circulam nessa esfera de atividade.

Mencionamos essas finalidades para “dizer” a você que a realização de um seminário, qualquer que seja o propósito que o justifique, requer, além de domínio de expressão oral, uma boa dose de pesquisa e leitura. A participação em quaisquer dos dois seminários, referidos anteriormente à guisa de exemplo, exigiria de você uma atividade de preparação expressiva. Você teria de reunir obras, *sites* e outros materiais de leitura sobre os temas, selecionar e estudar tais materiais, e preparar uma síntese desse estudo para a apresentação no seminário em que se aplica técnica de discussão grupal.

Tomemos como exemplo, agora, o seminário que está organizado em torno de um tema essencial à nossa disciplina: o *letramento*. Nossa proposta de estudo está relacionada à leitura dos seguintes textos sobre o tema em questão:

- a) FREIRE, Paulo. O ato de ler. In: _____. **A importância do ato de ler**. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p.11-21.
- b) SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento. In: _____. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-26.
- c) OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10 n. 2, p. 325-344, 2010.
- d) ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luana; DE GRANDE, Paula (Orgs.). **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.
- e) KLEIMAN, Angela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.



Retomando, em linhas gerais, o conteúdo desses textos, observamos que Freire destaca a necessidade de o ato de ler ter significado efetivo para o sujeito à luz da sua historicidade e da sua cultura. Soares busca explicitar o termo *letramento*, suas origens, sua relação com o termo *alfabetismo* e as implicações disso para a compreensão das práticas sociais mediadas pela escrita. Oliveira, por sua vez, debate a relação entre esses dois campos de estudos, discutindo a complexidade que envolve essa relação enquanto objetos teóricos e de aplicação no domínio pedagógico, indicando os “projetos de letramento” como uma alternativa para o trabalho contextualizado com os gêneros textuais/discursivos. Zavala, a seu turno, busca problematizar como as novas práticas de letramento interferem na vida das pessoas. A autora analisa o fenômeno de ascensão de novos grupos sociais ao ensino superior no Peru, discutindo as relações de poder e os conflitos inter-relacionais que ali se estabelecem, tanto para aqueles que os recebem quanto para aqueles que chegam a essa instituição social. Kleiman, enfim, assevera que os estudos culturais

de letramento podem ser um caminho para que o ensino da língua materna na escola passe a ser feito a partir de práticas sociais de linguagem e defende os *projetos de letramento* como uma forma de conduzir esse trabalho.

Cursando a disciplina, quando chegar à presente seção, você já terá realizado essas leituras de modo detalhado para levar a termo as atividades propostas. Nosso seminário sobre *letramento*, porém, vai requerer que você busque novas informações sobre esse assunto uma vez que participar de um seminário supõe atividade de pesquisa anterior sobre o tema. Pesquisar sobre o tema **letramento** para ampliar nossos conhecimentos e enriquecer as discussões que serão feitas no seminário exige que procedamos a recortes nesse tema. Se mantivermos apenas a indicação **letramento**, será difícil organizarmos nossos conhecimentos em razão da extensão desse tema, tanto quanto será difícil empreender novas pesquisas porque não dispomos de critérios para selecionar o material a ser lido.

Para resolver esse problema, procedamos a um recorte temático por grupos de estudo. Sobre a organização do seminário em grupos, Marconi e Lakatos (2007, p. 36) escrevem:

O seminário em grupo apresenta duas modalidades; a primeira, a cargo de um grupo que fará a exposição através de um elemento escolhido para tal, ou dando a palavra sucessivamente a vários ou todos os integrantes. As discussões devem abranger todos os componentes da classe. [...] A segunda, com toda a classe: o tema geral será subdividido em subtítulos e formar-se-ão na classe tantos grupos quanto os subtemas. Em primeiro lugar, o professor ou um dos grupos apresenta o tema geral, para uma visão global, depois cada grupo aprofunda a parte que lhe coube; no final, fazem-se o debate e a discussão geral e chega-se a conclusões [...]

É certo que os seminários não precisam ter sempre configuração grupal. Podem, ao contrário, ser realizados pelos alunos individualmente, isto é, um aluno pode ficar responsável pela realização de um seminário do início ao final. Nossa proposta de seminário presencial para esta disciplina, porém, configura-se com base na segunda descrição registrada pelas autoras: vamos realizar o seminário com todos os alunos de seu pólo, divididos em grupos. O tema geral é *letramento*. Vamos dividir esse tema em cinco subtemas, a partir dos textos que temos lido

desde a primeira unidade. Cada subtema deve ter dois grupos responsáveis. Seguem os subtemas para que você, seus colegas e o tutor presencial procedam à formação dos grupos. (O cronograma dos seminários está postado na ferramenta **agenda** do AVEA.)

Subtemas	Textos-base
O termo <i>letramento</i> no Brasil e sua relação com os índices de (ana)alfabetismo divulgados por institutos de pesquisa nacionais e internacionais	SOARES, Magda. Letramento em verbete: o que é letramento. In: _____. Letramento : um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-26.
O ato de ler como processo de construção de sentidos fundamentado na historicidade do leitor.	FREIRE, Paulo. O ato de ler. In: _____. A importância do ato de ler . 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006 [1987]. p. 11-21.
A relação produtiva entre os estudos de letramento(s) e o estudo dos gêneros textuais/discursivos para a mudança do ensino de língua materna.	OLIVEIRA, Maria do Socorro. Gêneros textuais e letramento. Revista Brasileira de Linguística Aplicada , Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 325-345, 2010.
O letramento acadêmico como forma de ascensão social, de aceitação e de permanência na esfera comunicativa acadêmica	ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; DE GRANDE, Paula. (Orgs.). Letramentos . Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 71-95.
Subtemas	Textos-base
Os projetos de letramento e o ensino de língua materna	KLEIMAN, A. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo , Santa Cruz do Sul, v.32, n.53, p. 1-25, 2007.

Feita a divisão dos grupos, cabe a cada um deles retomar com cuidado a leitura do texto-base e pesquisar, em outras fontes, mais informações sobre o tema. Essa atividade de pesquisa deverá observar algumas atividades específicas:

- a) visitas a bibliotecas ou livrarias de sua localidade para mapear obras disponíveis;
- b) buscas na internet para localização de material *on-line* sobre o subtema;
- c) fichamento dos textos encontrados (tais fichamentos não serão objeto de análise dos professores e dos tutores; servirão para

documentar seu processo de pesquisa objetivando a produção de *slides* para a exposição oral);

- d) produção do esquema ou *handout* para a apresentação dos resultados do estudo por ocasião do seminário, o que vamos estudar em detalhes um pouco mais adiante.

Esse processo de pesquisa deve observar alguns cuidados importantes:

- a) livros localizados em bibliotecas ou livrarias precisam passar por um processo de seleção antes de serem tomados de empréstimo ou comprados. Importa avaliar: legitimidade do autor no meio acadêmico (Trata-se de um nome conhecido na área, com outras publicações nesse campo de estudos?); qualidade editorial (A editora é conhecida? Tem publicações respeitadas nesse campo?); referências citadas (A obra contém, ao final, interlocução com autores cujos trabalhos são respeitados nessa área?); elementos do sumário (Há, no sumário, referências claras ao subtema que compete ao grupo explorar?); atualização (A obra é recente? Se datar de algumas décadas, a edição é recente?);
- b) *sites* da internet carecem desse mesmo crivo e, seguramente, de maior rigor. É preciso verificar se estão vinculados a instituições de legitimidade no meio acadêmico (revistas de universidades, instituições governamentais, páginas pessoais de autores conhecidos etc.), se o uso da linguagem não apresenta problemas sérios (Tais problemas, em geral, são evidência de descuido também com o conteúdo.), se mencionam autores conhecidos nesse universo de discussão, e se apresentam uma argumentação consistente sobre o foco temático que desenvolvem.

Handout pode ser compreendido como a síntese da organização de um trabalho, em seminários, palestras e outras atividades, processo em que o orador disponibiliza um breve esquema para auxiliar a audiência a compreender sua fala.



Nem sempre, em nossas pesquisas, podemos contar com a indicação de títulos por parte dos professores. Na maioria das vezes, cabe-nos buscar fontes de pesquisa por conta própria. Assim, é necessário que desenvolvamos um olhar crítico em relação a aspectos como *autor, editora, referências citadas, ano de publicação* etc., que

podem oferecer indicadores da qualidade da obra. Na internet, um caminho mais seguro parece ser a busca por informações em *sites* de universidades, grandes bibliotecas, base de dados com solidez, organizações não governamentais socioculturalmente reconhecidas, editoras respeitadas (editoras cujos conselhos editoriais endossam publicações sólidas e não necessariamente comerciais ou lucrativas), instituições governamentais. Insistimos na importância da atividade de busca de informações para que os componentes dos grupos exercitem o desenvolvimento e a aplicação de critérios de seletividade na escolha de fontes de pesquisa.

Esperamos que tenha ficado claro para você que é indispensável haver atividade de pesquisa preliminar. Leituras de fontes variadas sobre o tema focalizado no seminário constituem valioso instrumento para potencializar nossa participação em atividades desse tipo. Não basta, porém, ler. É preciso ler e fichar as leituras feitas. Do fichamento deriva o esquema ou *handout* do qual vamos nos valer para expor ao grupo o resultado de nossas leituras. Esse gênero será assunto da próxima subseção.

- Esquema ou *handout*: instrumento de socialização de leituras e pesquisas

Concluído o processo de leitura e de pesquisa, convém organizar um texto esquemático que sintetize a apropriação de conhecimentos sobre o tema. No caso específico do seminário presencial que vamos realizar, cabe a cada grupo organizar um esquema que sintetize a releitura do texto-base que lhe coube e as pesquisas que o grupo empreendeu para dar conta da ampliação de conhecimentos sobre o subtema que lhe compete apresentar aos colegas.

Para Flôres, Olímpio e Cancelier (1994, p. 146), “O esquema constitui o esqueleto do texto, uma descrição das etapas de raciocínio desenvolvido pelo autor do texto”. Essas autoras detalham características que devem ser observadas na produção de esquemas. Com base nesse detalhamento, especificamos os itens a seguir:

- a) fidelidade ao conteúdo – Um texto esquemático apresenta as ideias do autor usando paráfrases, com o cuidado de não deturpar essas mesmas ideias;
- b) estrutura lógica – Esquemas caracterizam-se pelo “desenho” das relações lógicas sobre as quais os textos se estruturam, deixando clara a hierarquia entre as ideias (teses e argumentos que as sustentam); e
- c) flexibilidade e funcionalidade – A configuração de esquemas não obedece a um rigor formal, podendo prever uso de numeração sequencial (1;1.1.; 1.1.1 etc.), alíneas (a; b; c etc.), chaves, setas, tabelas etc. Podemos usar folhas em posição vertical ou em posição horizontal. O critério deve ser a funcionalidade, ou seja, os textos esquemáticos precisam evidenciar as relações de sentido de modo objetivo e conciso a fim de que tais relações sejam compreendidas de imediato pelos leitores do esquema.

O esquema, nesses casos, é uma espécie de “resumo do resumo”, só que produzido sob forma de itens inter-relacionados e não sob forma de “texto corrido”, característica do resumo. A produção de um esquema deve observar as divisões e subdivisões de cada texto-base. Os autores não dividem seus escritos em capítulos e subcapítulos gratuitamente. Há razões de sentido para fazer isso. Assim, ao produzir resumos, fichamentos do tipo **resumo** e esquemas, é fundamental a atenção para tais divisões. Nos resumos e nos fichamentos, não marcamos essas mesmas divisões em nosso texto, mas as consideramos no processo de redação.

No esquema, no entanto, é preciso que indiquemos o conteúdo dos textos-base de modo a evidenciar as relações explícitas ou implícitas entre capítulos e entre divisões internas desses mesmos capítulos. Podemos fazer isso usando diversos recursos já aludidos (chaves, numeração progressiva etc.). Não importa o recurso de que vamos nos valer; importa, porém, que as relações entre os diferentes tópicos do texto sejam evidenciadas de modo fiel ao pensamento do autor, e, no caso do seminário, à linha expositivo-argumentativa do autor da exposição oral.

Uma questão importante nessa discussão é o que chamamos de **paralelismo**, ou seja, a manutenção de estruturas paralelas do início ao final dos textos – esquemáticos ou não. No caso dos esquemas, se nos valermos de numeração progressiva, devemos manter esse recurso do início ao final; se nos valermos de chaves e setas, devemos mantê-las em todo o esquema até o final e, assim, sucessivamente. A manutenção do paralelismo é fundamental para que o leitor, ouvinte, participante do seminário, possa se situar na hierarquização e no relacionamento entre teses, argumentos, exemplos etc.



Elemento importante que compõe o esquema é a indicação das referências bibliográficas e eletrônicas. Elas devem ser feitas segundo a NBR 6023, a qual já mencionamos em seções anteriores, e devem figurar no início ou no final do esquema. Quando o esquema corresponde a um único texto-fonte, sugerimos que a referência seja colocada imediatamente no início, a exemplo do que fazemos no fichamento. Já no esquema que sintetiza leitura e pesquisa de várias fontes, sugerimos que as referências sejam registradas ao final, antecedidas da palavra **Referências**, como fazemos em artigos. Quando o esquema é transposto para *slides* de um programa de computador, para ser projetado em sala, as referências devem vir no último *slides*.

Um último aspecto a considerar é a extensão dos esquemas. Textos esquemáticos, por sua própria natureza, não devem ser extensos. É claro que, se o esquema corresponder a uma obra mais complexa, poderá requerer maior explicitação do que se corresponder a um livro cujo conteúdo é mais acessível ao leitor. De todo modo, não nos parece possível haver esquemas que constituam polígrafos, pois, nesses casos, seguramente perderam sua funcionalidade.

Em se tratando da produção de nosso seminário, é atribuição de cada grupo produzir textos esquemáticos, não de obras específicas, mas do resultado de suas leituras e pesquisas. O esquema deve sintetizar o estudo que o grupo empreendeu sobre o subtema que lhe coube. Esse

esquema constitui a base para a elaboração dos *slides* da apresentação do grupo, por isso os participantes do seminário devem receber cópias desse mesmo esquema ou dos *slides* prontos para acompanhar a apresentação e ficar com o material para futuros estudos. O que importa, enfim, é que a classe tome conhecimento do texto esquemático durante a exposição de cada grupo. Se o grupo não dispuser de material audiovisual para apresentação, a entrega do esquema ou *handout* se faz mais necessária ainda.

2.4.2 Seminário: operacionalização

A realização de um seminário requer etapas de preparação anteriormente discriminadas: 1) leitura e pesquisa; e 2) preparação de textos esquemáticos para socialização. Concluídas essas atividades preliminares, partimos para a operacionalização do seminário propriamente dito. Para tanto, é necessário definir a função de cada participante. Segundo Marconi e Lakatos (2007), deve haver:

- a) **um coordenador:** professor da disciplina, a quem compete desencadear os processos de leitura e pesquisa, acompanhando a produção dos esquemas. Na data da realização do seminário, é função do coordenador presidir e coordenar a apresentação dos alunos ou dos grupos, abrindo e encerrando os trabalhos;
- b) **um organizador:** função importante nos seminários em que há grupos de estudo. Compete ao organizador reunir os membros do grupo, prever ações e coordenar o desenvolvimento das ações. Em se tratando de nosso seminário, cada grupo deve eleger o organizador, o qual fica responsabilizado por gerir o processo de pesquisa, discussão dos resultados da pesquisa e produção do esquema. Durante o processo de produção dos esquemas, o organizador deve participar de um *chat* com professores e tutores, no âmbito dos polos, para esclarecimento de dúvidas. Esse *chat* antecede a realização do seminário e objetiva auxiliar os organizadores na preparação dos grupos para o seminário;
- c) **um (ou mais de um) relator(es):** membro(s) escolhido(s) pelo grupo para a exposição dos resultados do estudo grupal sinte-

tizados no esquema. Nesse caso, a responsabilidade pelo êxito do relato não compete apenas à figura do relator, mas a todos os membros do grupo. O grupo pode, porém, optar por dividir o relato entre todos os membros ou escolher mais de um membro para fazer o relato. Em seminários individuais, não há escolha: o relator é o responsável único pelo processo do início ao final;

- d) **um secretário:** participante designado pelo coordenador para registro das conclusões parciais e finais do seminário. Essa função é muito importante no processo de registro da atividade. No final do seminário, os secretários dos grupos compilam o material registrado e o disponibilizam a todos os participantes;
- e) **um (ou mais) comentador(es):** função relevante quando o coordenador deseja imprimir maior criticidade às discussões do seminário. Pode ser desempenhada por um ou mais participantes escolhidos pela turma, por um membro de cada grupo ou até mesmo por um dos grupos. Cabe ao(s) comentador(es) a apresentação de perguntas, objeções, críticas e comentários ao participante ou ao grupo que expõe os resultados de seus estudos;
- f) **debatedores:** função desempenhada por todos os participantes depois da realização da exposição e das considerações do comentador.

No seminário presencial nos polos, a coordenação cabe ao professor da disciplina. Os organizadores, na data do seminário, devem ter concluído o trabalho com seus respectivos grupos, ou seja, o processo de leituras e pesquisas, bem como o esquema para exposição e sua transposição em *slides* para apresentação à turma devem estar concluídos. A escolha do secretário compete ao coordenador, na data do seminário, mas os grupos podem apresentar indicações de acordo com os perfis dos colegas e seus interesses. Os grupos devem apontar, antecipadamente, um comentador para interagir com os colegas na apresentação de cada um dos demais grupos. Esse comentador precisa discutir, também antecipadamente, com o seu grupo, pontos potencialmente passíveis de consideração, o que fica facilitado porque todos os alunos estudaram de modo efetivo todos os textos-base.

A realização de qualquer seminário acadêmico deve primar pela organização do espaço de tempo de modo a otimizar as discussões. Ao final do seminário, é responsabilidade do coordenador proceder a uma síntese das discussões, fazendo-o a partir dos registros do secretário. Em nosso seminário, essas conclusões devem necessariamente contemplar os subtemas que compõem o tratamento temático **letramento**. A convergência entre esses subtemas e o trato que recebem precisa fazer parte dessa síntese de encerramento.

2.4.3 Seminário e EaD: caminhos alternativos

Nem sempre, na educação a distância, é possível a realização de seminários presenciais, como planejamos fazer em nossa disciplina. O afastamento geográfico entre alunos e professores, no entanto, não pode constituir empecilho para que esta importante atividade acadêmica seja operacionalizada. Assim, importa que encontremos caminhos alternativos para a realização de seminários, concretizando-os *on-line*.

Para isso, há ferramentas no AVEA que potencialmente favorecem o desenvolvimento dessa atividade. O *fórum* é uma delas. Assim, realizar um seminário por meio da ferramenta *fórum* parece constituir uma possibilidade bastante promissora. O professor coordenador do seminário encaminha a temática de discussão na abertura do fórum. Os alunos organizam-se, individualmente ou em grupos, responsabilizando-se por subtemas previamente definidos. Cada aluno ou grupo procede a leituras e pesquisas, organiza textos esquemáticos para postá-los no fórum. Dependendo da temática, os esquemas poderão ser substituídos por breves ensaios que sintetizem os processos de leitura e de pesquisa.

Quando a opção for por ensaios breves, os participantes ou os grupos devem primar pela redação de tais textos com suas três partes constitutivas: introdução (anunciando o recorte temático e a tese do participante ou do grupo), desenvolvimento (especificando os argumentos apresentados para a tese) e conclusão (retomando sinteticamente o texto e propondo novos estudos). Ensaios para fórum devem ser de fato breves, não podendo, sob qualquer alegação, exceder a uma lauda (página com cerca de 25 linhas).

A disponibilização dos esquemas no espaço do fórum substitui a apresentação no grupo porque os participantes acessam o conteúdo de que tomam conhecimento por meio da leitura. Os comentários são feitos no próprio fórum, após a postagem de cada esquema. O coordenador finaliza as discussões na própria ferramenta **fórum**.

Após a postagem de todos os ensaios no fórum e leitura pelos participantes, é possível, ainda, o agendamento de um *chat* entre esses mesmos participantes para uma discussão mais pontual sobre o conteúdo veiculado no fórum. Nesse caso, o coordenador pode organizar os participantes em grupos, elegendo relatores para a interação no *chat*, o que é conveniente em se tratando de muitos participantes. Outra possibilidade é o coordenador promover *chats* com cada grupo em particular para aprofundamento das reflexões. Como a plataforma prevê o registro dos *chats* para leitura posterior, o coordenador conta com inúmeras possibilidades de promover a interação entre todos os alunos, facultando-lhes o conhecimento amplo da discussão em sua integralidade.

O que estamos querendo “dizer” é que a educação a distância dispõe de aparato tecnológico suficientemente versátil para permitir a realização de seminários mesmo quando a presença do professor não é possível. Basta que todos se organizem, conheçam antecipadamente as regras estabelecidas e as sigam, objetivando ampliar suas formas de interação no estudo e na socialização de pesquisas.

Discutimos, ao longo desta seção, em que consiste um seminário acadêmico, quais suas finalidades, como deve ser organizado e operacionalizado. Finalmente, propusemos alguns caminhos para a realização de seminários *on-line*. Trata-se, enfim, de um gênero acadêmico que instaura relações interpessoais enriquecedoras quando bem organizado.

Importa, para tanto, o cuidado no sentido de evitar que o seminário se converta em verticalização de itens pontuais da ementa da disciplina por parte dos grupos, o que pode levar alguns alunos a se desincumbirem do domínio da ementa em sua totalidade. O fato de cada grupo se responsabilizar por um único tema não exime os estudantes de darem conta, em seu processo de formação profissional, de todas as temáticas implicadas na disciplina, a despeito de os itens da ementa terem sido

distribuídos para estudo nos diferentes grupos.

2.5 Artigo acadêmico

Esta seção está estruturada para que, tendo-a estudado, você seja capaz de reconhecer a configuração acadêmica e a finalidade do gênero **artigo**, bem como produzir um texto desse gênero, um dos usos sociais da língua recorrentes na atividade universitária.

Esse enfoque decorre da consideração de que artigo, na universidade, tem como característica a documentação de um estudo realizado, o que se processa com base no pensamento de outros autores, mas traz consigo uma perspectiva de autoria, em se tratando do aluno. Em textos dessa natureza, veiculamos resultados analíticos de nossas pesquisas e revelamos a nossa própria interpretação descritiva ou explicativa do fenômeno abordado.

Assim, nessa seção chegou a hora de você escrever, assumindo uma postura de autoria mais efetiva. Para tanto, todas as leituras realizadas até aqui devem constituir aporte teórico possível para fundamentar o estudo que lhe cabe empreender no contexto escolar, tematizando um ponto específico no âmbito do trabalho com o letramento. É claro que, para o processo de produção do artigo, novas leituras são necessárias e muito bem-vindas.

Ao longo desta seção, vamos detalhar o processo de produção do artigo. Assim, importa estudar o processo com atenção para, ao final da seção, produzir o artigo que constitui a atividade de avaliação final desta disciplina, um exercício significativamente interessante de produção científica.

2.5.1 Artigo: finalidade e configuração acadêmica

O artigo, no âmbito acadêmico, é um gênero que tem por finalidade primordial a socialização do resultado de estudos e pesquisas. Escrevem-se artigos para informar a comunidade acadêmico-científica tanto acerca de novas descobertas sobre um determinado campo de pesquisa quanto acerca de questionamentos e releituras de teorizações já existentes. Há, ainda, artigos escritos com o objetivo de revisar bibliografias e conteúdos em suporte eletrônico sobre um tema específico, que reú-

nem, em uma leitura crítico-analítica, concepções de diferentes autores.

Os artigos são publicados em revistas especializadas, a exemplo de periódicos, impressos ou *on-line*, mantidos pelos diferentes centros de pesquisa das universidades. A maioria desses periódicos tem edições semestrais e aceitam que artigos de estudiosos e pesquisadores de áreas afins sejam submetidos ao conselho editorial para possível publicação. Periódicos mantidos por centros de Letras, por exemplo, tendem a congregar pesquisas em áreas distintas: língua, linguística e literatura; já aqueles mantidos por centros de ciências matemáticas reúnem estudos e pesquisas de áreas correlatas à matemática. O que estamos querendo “dizer” a você é que as associações de áreas do conhecimento, tais como Associação Brasileira de Linguística, Associação Brasileira de Linguística Aplicada, para citar dois exemplos da nossa área, mantêm revistas especializadas para receber artigos de seus sócios ou de outros pesquisadores. Muitos Programas de Pós-Graduação de Universidades estrangeiras e brasileiras, como o Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC, mantêm publicações especializadas, respectivas a seus diferentes núcleos e grupos de pesquisa.

O Programa de Pós-Graduação em Linguística da UFSC mantém duas publicações especializadas: a *Fórum Lingüístico* – publicada desde 1998, com periodicidade semestral, se dirige a diversos campos do conhecimento cujo interesse é a linguagem. Tem por objetivo a divulgação de trabalhos inéditos, de caráter teórico ou aplicado, na área da linguagem e de seu ensino, de colaboradores do Brasil e do exterior e está disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/forum/index>>; e a *Working Papers em Lingüística* – publicada desde 1997, cujo objetivo é fomentar e incentivar a pesquisa do Programa de Pós-Graduação de Linguística da UFSC, bem como estimular e possibilitar a publicação e a divulgação dos resultados de pesquisa, com vistas a inserção na comunidade científica nacional e internacional. Você pode acessá-la em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers>>.

A publicação de artigos em periódicos especializados é de capital importância para o avanço da ciência nas diferentes áreas. Pesquisadores e estudiosos de vários campos da atividade humana realizam descobertas e constroem teorias cuja socialização, por meio de artigos e de outros instrumentos, é de suma importância para que novos caminhos sejam traçados nos rumos do pensamento humano. Teoricamente, esse processo objetiva contribuir para o desenvolvimento e o bem-estar da humanidade.

Esse processo de socialização teórica remete a **Bakhtin** [Volochínov], 2000 [1929]) que chama atenção para o papel da linguagem na formação da consciência:

A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica [uso social de signos] de um grupo social. (BAKHTIN [Volochínov], 2000 [1929], p. 35).

Tal alusão a Bakhtin, e em especial a essa obra e ao capítulo do qual a citação anterior é parte, objetiva chamar sua atenção para o poder de convencimento potencialmente presente nos diferentes usos da língua. Os artigos, foco desta unidade, são escritos e publicados para *convencer* a comunidade acadêmico-científica sobre uma (nova) verdade. Para tanto, tais textos ou discursos constroem-se por meio de uma argumentação consistente, que busca a aceitabilidade dos interlocutores, fazendo-o em uma dimensão ideológica, quer instaurem ou não polêmicas.

O trânsito de textos ou discursos do gênero **artigo acadêmico** no ambiente universitário e científico traz consigo significativas possibilidades de formação de opiniões, de conquista de adesão a diferentes teses, de constituição de escolas de pensamento, ou, ao contrário, contribui para desestabilizar escolas e concepções já legitimadas. Com relação a esse trânsito de teses e opiniões, talvez pudéssemos mencionar a cadeia ideológica de que trata Bakhtin [Volochínov], 2000 [1929], p. 34), a qual, segundo ele, “[...] estende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras”. Dessa ligação decorre, em nosso entendimento e, neste caso, a formação de concepções coletivas acerca de teorias e vertentes científicas.

Bakhtin trata de *signos*. No Curso de Letras, você vai estudar esse conceito em detalhes. Por ora e para as finalidades desta discussão, tomemos *signo* como elemento constitutivo da linguagem.



A discussão dessas questões ganha especial importância nesta seção porque não parece fazer sentido à manutenção de programas de investigação científica cujos resultados permaneçam disponíveis apenas para o entorno imediato – membros de uma mesma universidade, de um mesmo Programa de Pós-Graduação ou curso, por exemplo. É preciso que esses resultados sejam divulgados na comunidade acadêmico-científica mais ampla para serem legitimados ou questionados, o que confere dinamicidade ao processo de construção do conhecimento. Se retomarmos Bakhtin (2000 [1929]), afigura-se necessário admitir que esse processo implica necessariamente uma dimensão ideológica.

No caso específico desta disciplina, desenvolvida no início do Curso de Letras, é notório que os artigos que serão produzidos por você e seus colegas não constituirão documentação de descobertas científicas porque isso requer um nível de especialização e de aprofundamento teórico que não se verifica na graduação. Assim, é possível que tais artigos, embora venham a ser conhecidos por seus colegas, por professores e tutores, e por todos quantos tiverem acesso ao AVEA, não vão implicar um processo de convencimento capaz de enriquecer substancialmente um ramo da ciência ou modificar concepções teóricas e escolas de pensamento, mas, seguramente, têm seu valor como exercício para a apropriação do gênero.



A realização de artigos no âmbito desta disciplina (e de outras que hão de propor a você atividade análoga) tem como objetivo o exercício da produção científica, permitindo-lhe iniciar uma atividade de pesquisa e de documentação de resultados. Com o tempo, você poderá participar de investigações juntamente com pesquisadores e, por que não, tornar-se um deles. De todo modo, o artigo, na graduação, vale como instrumento de iniciação científica. Você precisa, porém, estar consciente do papel dos artigos na comunidade acadêmico-científica mais ampla, conhecendo o potencial desse gênero para o enriquecimento, a formação e a contestação de opiniões, teorias e escolas de pensamento.

- O artigo segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT: conceituação e tipificação

Na Norma Brasileira de Referência – NBR 6022, a Associação Brasileira de Normas Técnicas normaliza o gênero **artigo** em publicação periódica científica impressa. Conforme essa norma, artigo científico é “Parte de uma publicação com autoria declarada, que apresenta e discute ideias, métodos, técnicas, processos e resultados nas diversas áreas do conhecimento” (ABNT, 2002a, p. 2). A norma prevê a existência de dois tipos distintos de artigo:

Artigo de revisão: Parte de uma publicação que resume, analisa e discute informações já publicadas.

Artigo original: Parte de uma publicação que apresenta temas ou abordagens originais. (ABNT, 2002a, p. 2)

No nosso caso específico, produziremos um artigo inserido na situação de interação *on-line* para o estudo dos gêneros textuais ou discursivos no âmbito de um Curso de Graduação em Letras. A intencionalidade que norteia esse processo é o exercício da produção científica, no qual nos cabe tanto revisar informações e teorias já publicadas quanto apresentar abordagens temáticas originais.

No que diz respeito a essa segunda configuração – artigo original –, precisamos esclarecer que, no âmbito desta disciplina, você não vai empreender um processo de pesquisa complexo a exemplo do que se verifica no trabalho de pesquisadores consagrados, o que já mencionamos na seção anterior. O artigo cuja produção propomos aqui, porém, prevê que você estabeleça contato com a atividade escolar no campo do letramento e, a partir da observação dessa mesma atividade, produza o seu texto, o que confere a ele caráter de originalidade sob vários aspectos.

A originalidade, nesse caso, decorre do fato de que apenas você terá observado e documentado a atividade escolar eleita para a produção desse artigo, fazendo-o em um momento histórico único e sob condições que não podem ser replicadas com exatidão por outros estudantes ou pesquisadores. Essa condição de originalidade parece inegável em que pese o fato de você não ter uma experiência efetiva em pesquisa científica. Logo, o artigo a ser produzido por



você provavelmente não vai ter impacto no conhecimento científico sobre letramento nem acrescentar a esse conhecimento teorizações significativas, mas será um artigo original porque o recorte de observação da realidade feito por você implica originalidade.



Poderíamos solicitar a você, ao invés de um artigo original, um artigo de revisão. Nesse caso, o conteúdo de seu texto estaria limitado à interpretação descritiva ou explicativa de leituras realizadas sobre um tema específico. Nossa opção não foi essa porque o Curso prevê a Prática como Componente Curricular a que fizemos alusão na apresentação desta disciplina. Assim, é necessário que você já estabeleça contatos com a atividade escolar. Observar como se dá processo de letramento na escola parece ser uma ideia instigante em um Curso como o nosso.

- O artigo segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT: configuração formal

O conteúdo da subseção anterior abordou a definição de artigo e sua tipificação segundo a NBR 6022. Essa mesma norma descreve as partes constitutivas deste gênero, especificando sua estruturação em três divisões: elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

a) Os elementos pré-textuais constituem-se de:

- título do artigo e subtítulo se houver;
- identificação da autoria: nome(s) do(s) autor(es);
- resumo, no nosso caso, em português;
- palavras-chave também em português.

b) Já os elementos textuais, segundo a NBR 6022, constituem-se de:

- introdução: “Parte inicial do artigo onde deve constar a delimitação do assunto tratado, os objetivos da pesquisa e outros elementos necessários para situar o tema do artigo” (ABNT, 2003a, p. 4);
- desenvolvimento: “Parte principal do artigo, que contém a exposição ordenada e pormenorizada do assunto tratado. Di-

Esses dois últimos itens foram estudados na seção que tematiza **resumo**.



vide-se em seções e subseções [...] que variam em função da abordagem do tema e do método.” (ABNT, 2003a, p. 4);

- conclusão: “Parte final do artigo na qual se apresentam as conclusões correspondentes aos objetivos e às hipóteses.” (ABNT, 2003a, p. 4).

Os elementos pós-textuais, ainda segundo a NBR 6022, constam de título, resumo e palavras-chave em língua estrangeira, notas explicativas, referências, glossário, apêndice e anexos. Não vamos circunstanciar aqui todos esses elementos porque eles transcendem o foco de um estudo introdutório como o nosso. Você poderá tomar conhecimento a respeito deles estudando o texto integral da NBR 6022 pelo *link* do AVEA que remete à Biblioteca Universitária – BU.

Em se tratando de tais elementos pós-textuais, vamos nos ater às referências e aos anexos. As referências devem ser feitas conforme a NBR 6023 à qual já aludimos nas seções anteriores, quando estudamos as citações. De todo modo, insistimos, vale consultar essa norma em seu texto integral, via AVEA/BU. Já os anexos são elementos opcionais e se justificam quando, por exemplo, você precisa informar ao leitor o conteúdo de instrumentos usados na pesquisa, tais como questionários ou entrevistas. Nesses casos, você deverá identificar os anexos usando letras maiúsculas seguidas de travessão e do título correspondente ao conteúdo anexado. Veja o exemplo a seguir:

ANEXO A – Questionário aplicado aos informantes da pesquisa

Para a produção de um artigo, no entanto, não basta apenas saber em que consiste esse gênero, a que finalidades se presta e de que partes se constitui. É necessário saber que o desenvolvimento – uma das partes textuais, seguramente a mais importante dentre todas as divisões do artigo – é constituído de três **grandes eixos**:

- a) **fundamentação teórica**: registro das teorias com base nas quais realizamos a discussão do tema. Implica referir autores e obras com legitimidade no campo de estudos no qual se insere nosso artigo – em se tratando desta disciplina, o campo do



Esses eixos fazem parte do **artigo original**. No artigo de revisão, os itens “b” e “c” não são contemplados porque não há processo de geração de dados empíricos; logo, não há também análise desses dados.



letramento. Não se trata, aqui, de apenas fazer transcrições do pensamento dos autores, em citações diretas ou de tão somente resumir ideias desses autores, como fizemos em resumos e fichamentos. Trata-se, sim, de resenhar as obras estudadas, “dialogando” com os autores referidos e, nesse diálogo, incluir citações diretas sempre que tal inclusão for relevante para o foco do artigo;

- b) metodologia de abordagem:** descrição detalhada do caminho percorrido no processo de coleta e de análise dos dados de pesquisa. É preciso que essa descrição seja feita com clareza e suficiência de dados de modo que o leitor, caso deseje, possa refazer o percurso empreendido por você, ou seja, possa replicar, em outro recorte espacial e temporal, a pesquisa documentada no artigo. Imaginemos que, para produzir o artigo desta disciplina, você assista a aulas de leitura ministradas por um determinado professor em uma escola X, processo de observação por meio do qual vai gerar dados para análise de seu foco temático. Na descrição do método, por ocasião da redação do artigo, você terá de registrar o número de aulas a que assistiu, quando o fez, qual era a configuração da escola, como você documentou o que viu (Anotou em um diário? Fez entrevistas? Aplicou questionários etc.), de que forma vai classificar os dados registrados para análise, entre outras informações. Precisa ficar claro, para você, que a descrição do método em um artigo deve ser suficientemente informativa para que o leitor entenda como os dados foram gerados, em que espaço geográfico e temporal, e que tratamento receberam por ocasião da análise.

O Curso de Letras, a exemplo dos demais cursos de graduação, prevê o desenvolvimento de uma disciplina na qual você estudará em detalhes como operacionalizar uma pesquisa. Por ora, vamos nos deter em apenas alguns itens necessários para a produção de um artigo. É claro que um maior conhecimento do processo de pesquisa vai potencializar, em grande medida, o seu desempenho na produção de artigos no futuro.



c) análise dos resultados da pesquisa: Uma das etapas mais importantes de um artigo original é o processo de análise dos dados gerados, ou seja, a documentação dos resultados da pesquisa. Esse processo requer a organização preliminar das informações obtidas por ocasião da pesquisa. Caso, por exemplo, você assista às aulas de práticas de leitura e anote suas observações em um diário, registrando: 1) estratégias usadas pelo professor ao encaminhar a leitura dos alunos; 2) gêneros textuais/discursivos mais frequentes nesse encaminhamento; e 3) forma como os alunos respondem às atividades de leitura propostas etc., você vai concluir o processo de observação de posse de muitas informações. É necessário que, concluído tal processo, você organize essas informações para que possa analisá-las. Em se tratando desse exemplo, você poderia trabalhar com três grandes diretrizes: 1) estratégias docentes de leitura; 2) gêneros textuais/ discursivos de uso mais frequente nas aulas; e 3) atitudes convergentes ou divergentes dos alunos em relação às propostas de leitura. Na análise dos dados, é preciso descrever analiticamente essas diretrizes, explicando-as à luz das teorias registradas na fundamentação teórica. Com isso, estaria relatando os resultados de sua pesquisa.

Se, no conjunto das estratégias docentes de encaminhamento de alguma prática de leitura, você observasse a prevalência de perguntas localizadoras após a leitura do texto, isto é, o professor apresentou o texto e fez perguntas cujas respostas requereram apenas transcrições de parte do texto lido, ao analisar essa primeira diretriz, caber-lhe-ia descrever esse tipo de encaminhamento docente, discutindo-o à luz, por exemplo, do texto de Ângela Kleiman (2007), no qual a autora faz uma crítica consistente a esse tipo de estratégia, sugerindo que a leitura e a produção de textos devem ser ensinadas na escola a partir de projetos de letramento. O que estamos “querendo dizer” é que, na análise dos dados, é fundamental entrecruzar as teorias referidas na fundamentação teórica com os fatos e os fenômenos observados na realidade da escola. Esse comportamento

nômenos observados na realidade da escola. Esse comportamento permitirá uma interpretação dos dados amparada teoricamente. Assim, quanto maior for o conhecimento teórico sobre o tema focalizado no artigo, tanto maior tende a ser a capacidade analítica do autor em relação aos dados gerados de modo a tornar convincente, para o leitor, os resultados a que chegou.



Você não precisa necessariamente dividir o seu artigo, que deriva de pesquisa de campo, nessas três partes. É necessário que elas estejam presentes, mas não obrigatoriamente em sequência linear e com títulos marcados. Você poderá escrever o texto optando por entrecruzar as partes entre si. Este texto comporá um artigo em cujo percurso você registra os dados, deixando claro o processo empreendido, ao mesmo tempo em que procede à análise desses dados à luz das referências teóricas. Nossa disciplina, porém, tem caráter introdutório; logo, entendemos mais prudente você produzir seu artigo observando a separação entre essas três partes, visto que tratar delas concomitantemente exige certa familiaridade com o processo de pesquisa. Esperamos que seja um estudo enriquecedor. Há, no entanto, um item adicional de discussão ainda neste material escrito: o recorte do tema para a produção do artigo, apresentado na subseção que segue.

2.5.2 A focalização temática na produção do gênero artigo

Documentamos, na subseção anterior, em que consiste um artigo, como se classifica, em que partes se estrutura e qual sua finalidade como gênero textual/discursivo da esfera acadêmica. Importa, nessa subseção final, tratar de uma questão imprescindível deste gênero: a focalização temática.

Para Koch e Travaglia (2000, p. 82), “[...] a focalização tem relação direta com a questão do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado”. Os autores concebem que os interlocutores tendem a estabelecer um campo comum de focalização, partilhando seus conhecimentos no espectro desse campo. Esse compartilhamento viabiliza a interlocução e a construção de sentidos.

Para as finalidades da produção textual, a focalização revela-se item especialmente importante. Koch e Travaglia (2000, p. 87) admitem que a “[...] focalização vem sendo, intuitivamente ou não, usada no ensino da produção de textos, quando se fala de delimitação de assunto e objetivo”. Esse uso se justifica pelo fato de o conceito de focalização referir-se, como alude Koch (2004, p. 45), à concentração dos usuários da língua em apenas uma parte de seu conhecimento e à “[...] perspectiva segundo a qual são vistos os componentes do mundo textual”.

Produzir um artigo requer, como atitude preliminar, um recorte singular de uma realidade específica. Não é possível produzir um artigo sobre o tema **letramento** sem que antes tenhamos focalizado um aspecto determinado desse tema. Não fazê-lo traz consigo a probabilidade de dispersão em razão dos múltiplos recortes possíveis nesse tema ou em qualquer outro. Imaginemos o tema **letramento** como sendo um grande círculo multifacetado, como o que segue:

É claro que há inúmeros outros recortes possíveis para o tema **letramento**. Citamos apenas quatro deles com o objetivo de mostrar a

você que esse tema, a exemplo de quaisquer outros, é sempre passível de recortes múltiplos, dependendo da focalização pelos sujeitos envolvidos no uso da língua. Poderíamos, também, dividir cada um desses quatro recortes em outros tantos, abordando, por exemplo, no recorte “práticas escolares que envolvem a produção escrita”, delimitações como: domínio de gêneros da oralidade para a produção escrita; ou o ingresso na esfera universitária e domínio de gêneros acadêmicos, entre outras tantas possibilidades.

Inúmeros podem ser os artigos a serem produzidos sobre *letramento* porque inúmeras são as possibilidades de focalização do tema e inúmeros são os sujeitos potencialmente capazes de produzir um



Figura 4 – Letramento: um grande círculo multifacetado

artigo com esse viés temático. Como você vê, cabe-lhe, antes de tudo, refletir sobre quais aspectos, quais recortes, quais implicações do tema **letramento** interessam a você abordar, tendo presente, nessa reflexão em nosso Curso, além da figura de seu interlocutor, o possível leitor de seu artigo e a necessidade de estabelecer relações com a atividade escolar.

Resolvida essa questão, é preciso que você defina a abordagem que quer dar para o tema. Pode haver diferentes sujeitos que focalizem o mesmo tema. Parece difícil, todavia, que o façam com a mesma abordagem. Inúmeros são os artigos sobre “letramento acadêmico”, por exemplo; no entanto, cada um desses artigos apresenta uma intencionalidade distinta que move construções textuais distintas.

Assim, o primeiro passo para a produção do artigo que lhe cabe escrever nesta disciplina é definir o recorte temático ou a delimitação do tema, fazendo-o com base na forma como você focaliza esse tema, ou seja, em que parte de seu conhecimento sobre *letramento* você quer concentrar a produção do artigo. Feito isso, compete-lhe definir com que intenções você deseja abordar esse tema: o **objetivo** que vai nortear a produção do artigo.

Em se tratando do foco anteriormente mencionado – *letramento acadêmico* –, por exemplo, uma das intenções possíveis é descrever equívocos na compreensão da história de leitura e de produção de textos dos estudantes ingressantes na universidade, equívocos que comprometem o engajamento desses estudantes em eventos de *letramento acadêmico* comuns, tais como o *seminário* e o *artigo*.

O enfoque desta seção foi o gênero **artigo acadêmico**. Ocupamos, ao longo de seu desenvolvimento, de definir esse gênero, especificar suas finalidades na esfera acadêmica e registrar sua constituição formal recorrente, elencando decisões preliminares que cabe ao produtor tomar quanto ao estabelecimento do foco e da abordagem que nortearão o desenvolvimento do tema.

Tendo concluído a leitura deste material escrito, sugerimos a ampliação dessas leituras em obras especializadas e, por que não, a leitura de exemplos de artigos em periódicos científicos da nossa área de Linguística e Linguística Aplicada. Por fim, desejamos a você um bom trabalho na elaboração de seu artigo.

Considerações finais desta Unidade

Ao longo desta Unidade B, estudamos o que são gêneros textuais/discursivos, sob as lentes de diferentes autores e quadros teóricos. Apesar das nuances entre um quadro teórico e outro, é fator convergente, em todas as abordagens, a compreensão de que os gêneros são dispositivos de interação historicamente construídos que emergem das práticas discursivas, dos usos sociais da linguagem e que, por terem esse caráter de mediação das práticas, podem ser considerados como “megainstrumentos de interação social” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Em se tratando das práticas discursivas que ocorrem na universidade, apropriar-se de e mobilizar os gêneros acadêmicos que estudamos, pode representar, para os estudantes, uma espécie de “passaporte” para a sua vida acadêmica na universidade. Esperamos que, ao longo desta unidade, você tenha se valido do conteúdo aqui estudado para potencializar sua capacidade de leitura e produção dos gêneros acadêmicos requeridos.



Leia mais!

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2006 [1977].

Esta é uma obra em constante reedição desde a década de 1970 (por isso não aludimos ao ano na referência que antecede este comentário). Um dos capítulos é inteiramente dedicado à atividade de fichamento. O autor propõe diferentes tipos de fichas para diferentes finalidades; focaliza sua configuração e dá vários exemplos.

MACHADO, Anna Rachel (Coord.); ABREU-TARDELLI, Lilia Santos; LOUSADA, Eliane. **Resumo**. São Paulo: Parábola, 2004.

Trata-se de uma obra de fácil leitura, que prioriza resumos para estudo por parte dos alunos. De preço acessível, integra uma coleção intitulada “Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos” e destina-se a estudantes de ensino médio e estudantes em fase inicial de graduação.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

A obra vem funcionando como um manual reeditado desde a década de 1980 e que, em sua sexta edição, circunstancia a técnica do Seminário dentre outros importantes gêneros acadêmicos, como o Projeto de Pesquisa e o Trabalho de Conclusão de Curso. As autoras apresentam exemplos e discutem particularidades dessa mesma técnica.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BE-

ZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

Obra seminal por trazer a primeira coletânea de artigos de pesquisadores brasileiros sobre o tema gêneros e ensino. Destaca-se o artigo de Marcuschi por apresentar uma sucinta revisão teórica sobre gêneros.

MEURER, José Luiz; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (Orgs.). **Gêneros – teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

Abrimos mão de comentários pessoais em nome de reproduzir parte do conteúdo da contracapa da obra, incluindo grifos, conteúdo que apresenta o texto:

O objetivo principal desta obra é *mapear os principais conceitos, termos e explicações disponíveis no campo de estudos dos gêneros textuais*. O[a]s autore[a]s reúnem e analisam arcabouços teóricos de várias origens e épocas para montar um painel rico e pluralista do conceito de gênero textual/discursivo.

Este livro não é só uma síntese do campo, mas também um material introdutório e crítico de cada abordagem e pretende facilitar o acesso à diversidade de teorias vigentes e promover o debate acadêmico sobre o tema [...]

Ainda que se trate de um livro de relativa complexidade, fica o registro para sua leitura em um futuro próximo.

MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Redação acadêmica – princípios básicos**. Universidade Federal de Santa Maria: Imprensa Universitária, 2001.

Esta obra contempla uma interessante discussão sobre o gênero **artigo**, trazendo exemplo e particularizando, em capítulos distintos, os elementos constituintes do artigo. A linguagem é acessível a iniciantes no trato do tema, e o conteúdo é relevante.

OLIVEIRA, João Leite de. **Texto acadêmico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

Obra de textualização clara e direta, trata de resumos, de fichamentos, de resenhas e demais gêneros de produção recorrente na universidade. Contém informações básicas sobre configuração formal e finalidade sociocomunicativa desses gêneros.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

Obra traduzida por Gláís Cordeiro (UNIGE) e Roxane Rojo (UNICAMP), sintetiza dez anos de trabalho do Grupo Romando de Análise do Francês Ensinado (GRAFE), coordenado por Bernard Schneuwly, da universidade de Genebra, cujas pesquisas focalizam especialmente o desenvolvimento de capacidades discursivas, o ensino de gêneros textuais, a didática do francês e a for-

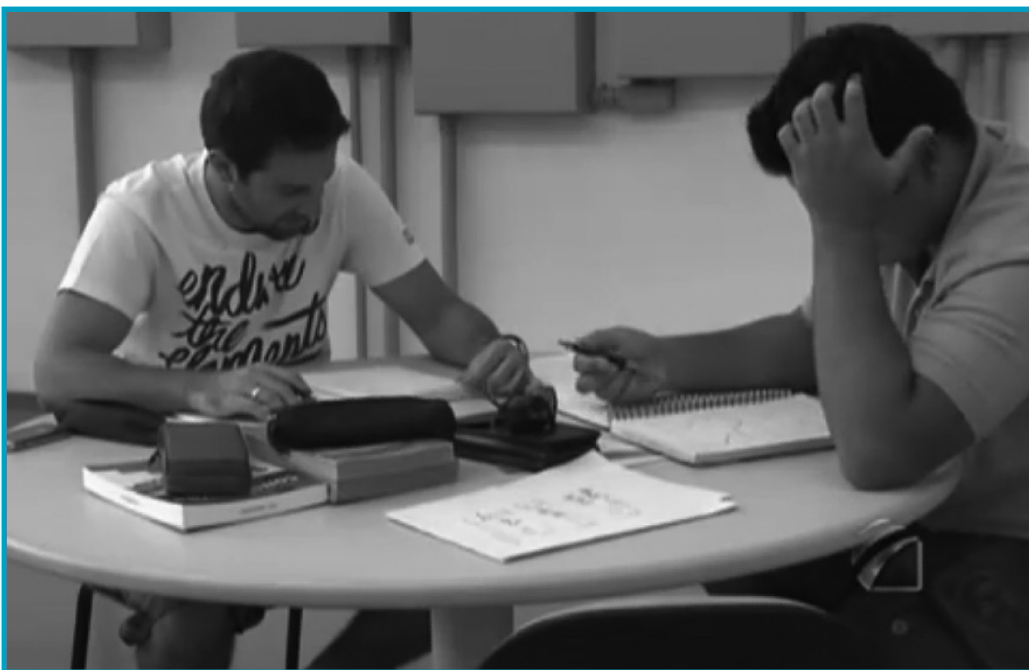
mação de professores.

VIEIRA, Ana Regina Ferraz. **Seminários escolares: gêneros, interações e letramentos**. Recife: Ed. Universitária UFPE, 2007.

A obra é síntese do trabalho de mestrado da autora. Em três capítulos esclarecedores, ela apresenta e discute variadas concepções acerca do gênero seminário: como técnica de ensino-aprendizagem, seminário como objeto de ensino, seminário como evento comunicativo, culminando com análise acerca de implicações entre *letramento* e *gêneros*.

Unidade C

Leituras e Produções Textuais:
Relações Implicacionais



Introdução

Esta unidade está estruturada de modo que seu estudo faculte a compreensão das intrínsecas relações existentes entre leitura e produção textual. Não propomos, no entanto, tomar essas relações em sua abstração ontológica; ou seja, a leitura como um ato universalizado e concebido em seus desdobramentos cognitivos, nem concebemos a produção textual entendida em sua dimensão universalizada e imanente.

Ocupamo-nos, nas unidades anteriores, de conceitos como *letramento* e *gêneros textuais/discursivos*. Esses conceitos têm sua lógica ancorada na compreensão de que as pessoas usam a linguagem para finalidades sociais e que isso se processa em relações interpessoais que têm materialidade histórica e geográfica: usamos a linguagem em um tempo e em um espaço específicos e o fazemos com finalidades também específicas. Assim, os usos da língua escrita – foco deste livro-texto – são usos situados (BARTON; HAMILTON; IVANIC, 2000). Essa compreensão exige de nós que discutamos não *a leitura*, mas *as leituras*; não *a produção textual*, mas *as produções textuais* e, assim concebendo, discutamos as relações implicacionais entre ambas as atividades, além das implicações entre leitura e entre vida social e produção de textos e ação discursiva nas esferas de atividade humana.

1 As Leituras: o que lemos, por que lemos, como lemos, quando lemos...

Indicadores quantitativos como o Programa Internacional de Avaliação dos Alunos (PISA) tendem a mostrar problemas com a habituação e o desempenho em *leitura* no Brasil. Parece ter sido construída, em nível nacional, uma representação de um país de não leitores. É certo que precisamos implementar nossas práticas de leitura, mas é, também, fato que precisamos desconstruir a compreensão de que *ler* é sinônimo de *ler livros literários* tão somente.

Lembramos que o Pisa é um programa que mensura habilidades e conhecimentos de jovens de quinze anos, cidadãos de países que integram a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outras nações convidadas, a exemplo do Brasil. Em nosso país, o processo é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação. Na última edição que avaliou *leitura* – PISA 2009 –, o Brasil teve um pequeno crescimento em relação à avaliação anterior, o que podemos ver no gráfico a seguir:

Evolução de médias gerais no Pisa



Figura 5 – Evolução de médias gerais no Pisa (Cf. TARGINO, 2010, não paginado)

O ato de ler, historicamente, reveste-se de uma “aura” de erudição. Quando falamos em *leitura*, parece haver remissão direta, em uma correspondência quase que biunívoca, à leitura de livros literários. O livro, como suporte do texto escrito de prestígio, povoa o ideário popular desde há muito. Estar de posse de livros, ostentar livros à mão, comprar livros, dar livros de presente são ações que tendem a trazer consigo valor agregado, conferindo a quem as empreende uma espécie de respeitabilidade social.

Esse é um quadro negativo? Seguramente não. Ler obras consagradas é uma atividade marcada pela valoração social positiva, e nos parece saudável que assim o seja. É nosso objetivo, porém, chamar atenção para o fato de que a *leitura* tem estreitas implicações históricas com a *leitura de obras literárias*, mas seguramente não é sinônimo dela, sobretudo nas sociedades grafocêntricas atuais, nas quais até mesmo ações prosaicas como sacar dinheiro em um caixa bancário eletrônico e se movimentar pelas ruas de grandes cidades implicam o ato de ler.

Assim, importa admitir que lemos para diferentes finalidades. Se retomarmos João Wanderley Geraldi, na conhecida obra *O texto na sala de aula* (1984), veremos que, já na década de 1980, o autor registrava que vamos ao texto para atender a propósitos distintos. Segundo ele, lemos para *buscar informações* – a exemplo de ler uma notícia de jornal –, para *estudar um texto* – leituras que fazemos costumeiramente na universidade –, por *fruição* – ler uma obra literária ou revistas de amenidades, por exemplo,– ou por *pretexto* – entendido, nessa acepção, como instrumento para ações de outra natureza, como ler um *romance* para adaptá-lo a um *enredo de filme*.

Na atualidade, poderíamos acrescentar, com efeito, a essas intencionalidades propostas por Geraldi inúmeras outras, a exemplo de *ler por curiosidade* – o que move a chamada *imprensa marrom*–; *ler para agir* – leitura de manuais e equipamentos domésticos ou *displays* de instrumentos eletrônicos, por exemplo –; *ler para se mover* – ler placas de ruas ou indicadores de linhas de ônibus –; *ler para compreender um conteúdo* que será objeto de abordagem em prova etc. Está implicada, nesses exemplos, a *busca de informações*? Seguramente, mas com contornos bastante desdobráveis graças ao grafocentrismo contemporâneo.

O fato de o leitor empreender um processo de leitura para atender a diferentes objetivos traz consigo a consideração de que isso se processa porque os homens – social e historicamente situados – estabelecem relações interpessoais em diferentes instâncias sociais; e essas relações se instituem por meio da linguagem, no âmbito da oralidade e da escrita, e, no caso da leitura, por meio da língua escrita. Essa consideração nos remete a Bakhtin (1988 [1929]) e a Vigotski (2000 [1984]), para quem as relações humanas são mediadas pela linguagem, consideradas a diversidade dessas relações e suas configurações relativamente estáveis.



Somos, então, um país de não leitores? À frente, discutiremos que importância têm a família, a escola e a universidade na formação de leitores para a contemporaneidade. Arriscamos supor que, em sociedades contemporâneas, a figura do não leitor talvez deva ser questionada, afinal a vida na urbanidade – se não outras demandas – requer de nós leituras constantes. Tais leituras implicam textos em gêneros textuais/discursivos diversos. Seguramente ler um anúncio classificado, pelas estratégias cognitivas e procedimentais que esse comportamento requer e pelas finalidades interacionais a que se presta, tem implicações diversas do ato de ler poemas de Manoel de Barros, por exemplo. Do mesmo modo, ler uma placa de trânsito para se orientar em uma via urbana traz também consigo diferenças análogas, se comparada à leitura de um artigo assinado em um jornal de prestígio ou à leitura do programa de uma disciplina que se pretende cursar na universidade, para citar outros exemplos.

Pelos argumentos expostos, é inquestionável que lemos, em nosso cotidiano, para diferentes finalidades interacionais; lemos textos em gêneros textuais/discursivos veiculados nos mais diferentes suportes: em livros, em jornais, em revistas, em embalagens, em suportes eletrônicos, em placas etc. O fato é que dificilmente, sendo cidadãos adultos alfabetizados, fugimos ao ato de ler constantemente. É certo, porém, que a sociedade atribui diferentes valores a essas diferentes leituras. Assim, a leitura de fruição em obras literárias, tendo o livro como suporte de prestígio,

parece estar dentre os tipos de leitura de maior valoração social. O livro, tal qual aponta Jorge Luís Borges (1978), é suporte da memória, decantado historicamente como vinculado à sensibilidade, à humanidade, à liberdade, dentre outros caros valores socialmente cultivados.

Insistimos em que essas representações não são negativas e, assim, importa que nos tornemos leitores de obras literárias. Ter clássicos à mão, comprar obras consagradas, tomar emprestados livros representativos do pensamento das Artes, das Ciências etc. seguramente são comportamentos que devemos exercitar, sobretudo na condição de profissionais das Letras. Isso, no entanto, não nos exime de estarmos conscientes de que o ato de ler é situado social e historicamente e não pode ser tomado em uma abstração ontológica, como sinônimo de leituras eruditas de gêneros secundários no suporte *livro*. Basta um único dia nas diferentes esferas sociais em que vivemos cotidianamente, para dimensionar a diversidade de leituras que são requeridas de nós na contemporaneidade, nos tantos suportes em que isso se processa. E, em se tratando das mudanças demandadas pela nova condição de universitários, a experiência na esfera acadêmica pouco a pouco passará a exigir formas de ler diferentes, mais críticas, mais minuciosas, mais analíticas.

De todo modo, para intensificar nossa habituação com leituras em textos de gêneros que têm o livro como suporte, não podemos denegar a importância do contato físico com o objeto *livro*, de modo a expormo-nos à leitura nesse suporte e de modo a passarmos a conceber o livro como objeto cuja aquisição, empréstimo e localização (caso se trate de obras de difícil acesso) se tornem imprescindíveis. Com relação a esse contato físico com o livro como objeto – nesse caso, o livro impresso – Martins (1994, p. 42-43) escreve: “Antes de ser um texto escrito, um livro é um objeto; tem forma, cor, textura, volume, cheiro. Pode-se até ouvi-lo se folhearmos suas páginas”.

Assim, reconhecer que as leituras que realizamos são situadas e, por isso, múltiplas, não implica minimizar a importância do livro como suporte na formação dos leitores. É fundamental, porém, nessa discussão, reiterarmos a proposta de desconstruir a concepção de que

tal importância do livro como suporte está circunscrita aos livros que veiculam gêneros textuais/discursivos da esfera literária, a exemplo de *romance, conto, poema, crônica* etc. Essa é uma representação historicamente consolidada que remete à figura de um leitor solitário, em estado de alheamento em relação ao mundo, mergulhado no prazer do texto. É a chamada *leitura de fruição* (GERALDI, 1984), a que fizemos menção anteriormente. Esse leitor seguramente existe, e é nosso propósito também formá-lo; afinal, o contato com a arte literária – tanto quanto o aprendizado das teorias que subjazem a ela – é comportamento fundamental do estudante de Letras na sua formação profissional.

Queremos chamar sua atenção, porém, para o fato de que essas concepções de *livro* e de *leitor* tendem a se estabelecer na assepsia dos contextos situados em que o ato de ler se processa, o que suscita compreensões que se erigem à luz do *modelo autônomo de letramento* de que tratamos na Unidade A deste livro-texto. Essa seguramente não é a visão que defendemos da formação do leitor, tampouco das relações entre leitura e produção textual, afinal a produção de *romances, contos, crônicas* e *poemas* parece ser bastante pontual na esfera acadêmica. Importa que entendamos a natureza distinta das leituras que fazemos e a forma com que essas leituras incidem sobre os textos que produzimos.

Enfim, a consciência acerca dessas questões não nos exime de valorar o livro como suporte de gêneros textuais/discursivos secundários fundamentais em nossa formação como leitores. Para que essa valoração se concretize, importa que o livro ascenda em nossa hierarquia de valores, de modo que abandonemos as clássicas justificativas de que não lemos textos em determinados gêneros textuais/discursivos porque os livros que os veiculam custam caro, ou porque não temos tempo para leitura, ou por ambos os motivos. Se os gêneros textuais/discursivos que têm o livro como suporte constituírem item importante em nossa escala de valores, seguramente o livro como objeto será merecedor da destinação de maiores recursos financeiros em nosso orçamento mensal e de maior dispêndio de tempo em nossa agenda diária. Esses são comportamentos que a esfera acadêmica vai requerer de nós.



No âmbito dessa reflexão, dado tratar-se de estudantes em início de graduação, vale mencionarmos a cultura da xerografia que tem marcado a ação nas universidades ao longo dos anos. Dificuldades relacionadas ao acesso dos acadêmicos a livros, de modo geral, têm motivado a prática de reproduzir excertos de obras, quer sejam capítulos, seções, quer sejam mesmo textos integrais de determinados títulos, o que evidentemente tem sérias implicações legais relacionadas a direitos autorais. Fazemos menção a essa cultura porque ela traz consigo a extração dos textos – independentemente dos gêneros textuais/discursivos a que pertençam – de seus suportes, ou seja, dos livros. Esse processo não inviabiliza o aprendizado por meio das leituras, mas seguramente confere outros contornos a elas, sobretudo porque promove o exercício de afastamento das fontes bibliográficas em sua integralidade, tomando avulsamente muitos conteúdos e temas.

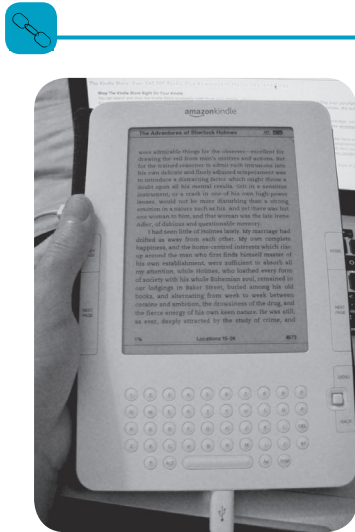


Figura 6 - Kindle.

O *Kindle* é um pequeno aparelho criado pela empresa americana Amazon, o qual tem como função principal ler *e-books* (livros digitais) e outros tipos de mídia digital. O primeiro modelo da plataforma foi lançado nos Estados Unidos, em 19 de novembro de 2007.

Questão adicional, em se tratando da universidade, é o fato de que, no caso de inúmeras obras, os textos, antes de serem veiculados no livro como suporte, circulam na esfera acadêmica compondo artigos científicos, ensaios, relatórios de pesquisa e gêneros afins, muitos dos quais têm como suportes periódicos, publicações que, atualmente, tendem a ser editadas apenas em versão *on-line*. Assim, muitos textos que se convertem em capítulos de livros nasceram originariamente como tais relatórios de pesquisa, artigos científicos e afins. Entender essas relações é importante porque suscita a compreensão das formas por meio das quais novos conhecimentos são produzidos, ganham legitimidade e circulam na esfera acadêmica.

Nessa discussão, merecem, ainda, alusão os tantos títulos de domínio público disponibilizados na internet e mesmo dispositivos como *leitores eletrônicos para livros* tal qual o *kindle*, que tendem crescentemente a ganhar lugar no mercado contemporâneo. Parece, pois, haver várias razões para ressignificarmos nossas concepções acerca dos livros, o que evidentemente não nos exime de exercitarmos o contato físico com esses portadores de textos enquanto *objetos*. Comprar livros e transformar as livrarias – incluindo as virtuais – em espaços de frequência recorrente também são atitudes esperadas de estudantes universitários contemporâneos.

Ler textos de gêneros textuais/discursivos que têm lugar em diferentes esferas da atividade humana – o que, insistimos, inclui a esfera literária, mas seguramente não se limita a ela – é comportamento que tende a grassar ou não em entornos microculturais específicos. Essa consideração nos remete a Gee (2004), que entende a leitura como um processo cultural que se desenvolve nas vivências familiares, nas interações humanas nos diferentes espaços sociais. Sob essa perspectiva, a formação do leitor é incumbência também da escola – e, no nosso caso, da universidade –, mas seguramente não se dá apenas na esfera escolar. Nessa compreensão, as práticas de leitura se desenvolvem em aprendizagens culturais das quais os sujeitos se apropriam como parte de sua identidade. Assim,

Dentro dessa visão, o letramento escolar é só uma forma de usar a linguagem como parte de uma prática social que ganhou legitimidade por razões ideológicas que se enquadram em relações de poder. Como consequência, as crianças de contextos minoritários que aprenderam a usar a linguagem de maneiras diferentes daquelas que se ensinam na escola, estão em desvantagem quando devem adquirir o tipo de discurso expositivo e ensaístico que caracteriza o letramento escolar. (ZAVALA, 2010, p. 73).

Heath (1982), em se tratando do foco dessa discussão, mostra implicações no que respeita à maior ou menor convergência entre práticas de leitura familiares e práticas de leitura escolarizantes, chamando atenção para a forma como crianças que vêm de entornos familiares cujas práticas de leitura são semelhantes às da escola tendem a obter maior êxito no processo de escolarização. Já Lahire (2008 [1995]), ainda no que concerne a esse tema, estuda como o compartilhamento ou o não compartilhamento de saberes familiares repercute no sucesso escolar, o que inclui os usos sociais da escrita.

Essa nossa reflexão justifica-se porque, ao ingressar na universidade, os acadêmicos provêm de espaços sociais caracterizados por diferentes práticas de leitura, na maioria das vezes, distintas daquelas que têm prestígio na universidade, o que exige desses acadêmicos um esforço significativo para a participação nas novas práticas de leitura que lhe

são requeridas. Isso repercute no processo cultural identitário por incidir em sua mobilidade e em sua autonomia para agir nesse novo lugar. O mesmo se pode dizer sobre sua participação nas práticas de produção de textos e a relação de empoderamento derivada dessa condição de agir na universidade.

Sobre essas questões, escreve Zavala (2010, p. 72):

[...] em geral se assume que os estudantes do ensino superior chegam a essas instituições [as universidades] prontos para responder às demandas de letramento que esse nível lhes exige. Não obstante, com a massificação do ensino superior [...] não há uma garantia de que os estudantes venham preparados para lidar com o letramento acadêmico, requerido deles nessas instituições [...] Acontece que, enquanto, no passado, o ensino superior estava reservado a uma elite educada que havia sido preparada para a experiência em escolas que não diferiam tanto das universidades e em lares que não diferiam tanto daqueles de seus professores, agora a massificação do ensino superior [...] colocou sobre a mesa diferentes maneiras de pensar, atuar, valorizar e falar, que entram em conflito.

Ainda com relação aos desafios no que respeita às novas práticas de leitura por ocasião do ingresso na universidade, tomemos como exemplo leituras de *formulários de matrícula*, *projetos de curso*, *programas de disciplina*, *referências bibliográficas*, *índices de catalogação* internacional de livros usados em bibliotecas universitárias, leituras em ambientes virtuais de aprendizagem – na EaD, o *Moodle* –, leituras de *bases de dados* como por exemplo, o portal de periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), presentes no cotidiano da universidade. Desenvolver destreza nessas diferentes leituras é uma necessidade de todos os envolvidos nas interações nessa esfera da atividade humana. Essa destreza é parte de todo um processo maior de construção da nova identidade dos estudantes como *acadêmicos*. Apropriar-se desses processos e lidar satisfatoriamente com eles têm implicações diretas na maior ou menor facilidade para transitar nesse novo espaço, o que se dá no bojo de relações de poder.

Vale lembrar que professores, pesquisadores, alunos e funcionários de instituições de ensino superior e de pesquisa em todo o país têm acesso à produção científica mundial atualizada por meio desse serviço oferecido pela CAPES, órgão federal que visa à melhoria dos programas de pós-graduação brasileiros, via avaliação, divulgação, formação de recursos e promoção da cooperação científica internacional. O portal de periódicos da CAPES oferece acesso a textos completos de artigos selecionados de mais de quinze mil revistas internacionais, nacionais e estrangeiras, e mais de cem bases de dados, com resumos de documentos em todas as áreas do conhecimento. Inclui, também, uma seleção de importantes fontes de informação acadêmica com acesso gratuito na internet. O uso do portal é livre e gratuito para os usuários das instituições participantes. O acesso é realizado a partir de qualquer terminal ligado à internet, localizado nas instituições ou por elas autorizado. Todos os programas de pós-graduação, de pesquisa e de graduação do país ganham em qualidade, produtividade e competitividade com a utilização do portal que está em permanente desenvolvimento.



No que tange a essa discussão sobre identidade, Zavala (2010, p. 74) entende que muitos estudantes concebem o *letramento acadêmico* como um tipo de “jogo”, o qual requer deles que assumam uma identidade que não é a sua, distinta da imagem que têm acerca de si mesmos. Segundo ela,

[...] os conflitos e os mal-entendidos que emergem entre estudantes e formadores em relação ao tema do letramento acadêmico não se restringem simplesmente à técnica da escritura [e da leitura], às habilidades ou à gramática, mas a aspectos que estão relacionados à identidade e à epistemologia. (ZAVALA, 2010, p. 74).

Zavala (2010, p. 91) ainda pontua que

Reconhecer o letramento dos estudantes como uma prática discursiva, social e situada, que está inscrita ideologicamente [...] ajuda-nos a colocar sobre a mesa muitas dimensões que previamente haviam ficado invisibilizadas: a centralidade da identidade na escrita [e na leitura] dos estudantes, o impacto das relações de poder no letramento acadêmico,

e este tipo de escrita como uma forma de construir conhecimento. Em um sistema massivo que agora, mais do que nunca, tem que se acomodar a uma ampla categoria de estudantes, é necessário investigar – e, além disso, tornar explícitos – os fins e os processos que no passado foram dados por certos.

Nosso propósito, neste capítulo, foi refletir sobre as finalidades das leituras, as diversidades dessas mesmas leituras e os desafios de novas leituras por ocasião do ingresso na universidade, atentando para a importância do livro como suporte de diferentes gêneros textuais/discursivos com os quais os acadêmicos precisam ganhar familiaridade, mas propondo a desconstrução do livro como sinônimo de leitura literária, de escapismo, de fruição, o que remete a um leitor abstraído da realidade que o circunda porque imerso em um universo de prazer. Essa é uma bela imagem, parte de várias leituras que realizamos, mas seguramente não é sinônimo nem síntese do *ato de ler*.

2 A Construção de Sentidos nas Leituras

Outra questão importante nesta discussão é que a leitura, em textos de diferentes gêneros textuais/discursivos, implica construção de sentidos, o que demanda a participação ativa do sujeito leitor, que empresta o seu conhecimento prévio, agregando-o ao conteúdo veiculado pelo autor de modo a compreender o que está lendo. Se for assim, todo texto necessariamente parece oferecer um espectro de possibilidades de compreensão – e não uma única leitura autorizada –, dado que cada leitor traz consigo um universo de conhecimentos que lhe é singular e que será ativado por ocasião da leitura.

Escreve Geraldi (1997, p. 166):

O produto do trabalho de produção se oferece ao leitor, e nele se realiza a cada leitura, num processo dialógico cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história – se o fossem, a leitura seria um outro bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado.

Essa metáfora por meio da qual o estudioso explicita a interação entre leitor e autor, em nosso entendimento, deixa clara a impossibilidade de o leitor sobrepor sua *voz* à *voz* do autor – “[...] não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história [...]” –, tanto quanto deixa clara a impossibilidade de uma postura passiva do leitor – “Não são mãos amarradas – se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos [...]”. A proposição é que a trama de fios – aqueles fios tecidos pelo autor e aqueles fios tecidos pelo leitor – forma um bordado único (a leitura de um sujeito historicamente situado) e, ao mesmo tempo, um bordado comum a vários leitores.

Eis, aqui, a perspectiva de refração de que trata Bakhtin (2000 [1929]). Nas relações intersubjetivas que estabelecemos por meio da leitura, emprestamos os “nossos fios”, ou seja, agenciamos as nossas práticas de letramento, o capital cultural (BOURDIEU, 1970) de que dispomos, o capital axiológico (com base em LAHIRE, 2008 [1995] e EUZÉBIO, 2010/11) com que contamos para interagir com o autor e construir os sentidos do texto. Assim, o *tecido*, a cada leitura, nunca será o mesmo, porque os leitores não são os mesmos; se não por outras razões, por sua natureza social e historicamente situada, pela singularidade de seu conhecimento de mundo (KOCH, 2003) e de seu horizonte apreciativo (BAKHTIN, 2000 [1929]). A forma com que o texto é lido tem a incidência da construção histórico-cultural e social de cada leitor que interage com o autor por meio do texto, no gênero textual/discursivo de que tal texto faz parte.



Isso sugere que os textos serão lidos de modo particular pelos diferentes leitores nos diferentes momentos históricos em que isso se processar, o que, porém, não autoriza a cada leitor conferir ao texto uma interpretação tão particularizada a ponto de tangenciar ou deformar o que está escrito no texto, ou tergiversar sobre tal conteúdo. Ainda que seja diverso o conhecimento que cada um de nós empresta ao material textual para a construção dos sentidos (Afinal, somos pessoas diferentes umas das outras.), os textos trazem consigo, no plano do posto (conteúdo escrito ou falado), eixos de sentidos que precisam ser apreendidos sob pena de cada leitor entender o texto de um modo tão singular que não encontre convergência na leitura de outros sujeitos. Se o texto é o mesmo, os leitores precisam ter pontos minimamente comuns na leitura que fazem dele.

O que estamos querendo “dizer” é que, ainda que cada um de nós tenha experiências diversas e conhecimentos prévios singulares, há elementos explícitos e implícitos nos textos que potencialmente levam os diferentes sujeitos leitores a uma leitura convergente. Mesmo quando os

autores implicam conteúdos nas entrelinhas, tendem a deixar marcas, pistas nas “linhas” – isto é, no que está escrito ou no que é efetivamente dito. Essas pistas sinalizam para os eixos de sentido que tais autores esperam que sejam recuperados pelos leitores.

É possível inferir que, quando o gênero textual/discursivo circula em esferas da atividade humana que são técnicas ou científicas, menor será o espectro de possibilidades diferenciadas de compreensão. Por outro lado, quando o gênero circula na esfera literária, potencialmente maior será esse mesmo espectro. Exemplifiquemos isso. Textos no gênero *poema* por exemplo, por sua natureza artística, tendem a permitir maior variedade de leituras porque se constroem com base na subjetividade, o que possibilita ao leitor construir sentidos a partir de sua própria sensibilidade, de sua própria percepção. Já textos em gêneros como *artigos científicos, publicados em periódicos especializados ou sob a forma de capítulos de livro*, diferentemente, constroem-se com base na objetividade e requerem do leitor atenção para as questões que estão sendo discutidas pelo articulista, que, via de regra, desautorizam leituras fundamentadas em percepções essencialmente subjetivas, baseadas tão somente na sensibilidade dos sujeitos. Assim, parece correto considerar que, em se tratando de gêneros de esferas da atividade humana vinculadas às ciências e às tecnologias, menos autorizado está o leitor a conferir aos textos leituras tão particulares que se distingam diametralmente das leituras dos demais leitores desses mesmos textos.

Logo, ser proficiente em leitura em textos nos diferentes gêneros textuais/discursivos implica, também, ser capaz de perceber em que medida o texto lido autoriza maior ou menor liberdade de construção de sentidos por ocasião do ato de ler, o que depende, em boa medida, das formações ideológicas e discursivas predominantes em determinadas esferas da atividade humana em que o gênero circula. Há esferas, como por exemplo, a literária, em que os textos e os discursos que configuram os gêneros nos são apresentados de modo a percebermos sua plasticidade em termos de construção de sentidos,

o que nos permite sermos mais ousados em nossas inferências e no agenciamento de nossos valores e de nossas concepções de mundo. Em outras esferas, como, por exemplo, a científica, em que os sentidos são expressos nos textos e nos discursos que configuram os gêneros de modo menos plástico, ao contrário, precisamos ativar nosso conjunto de conhecimentos de mundo, seguindo com maior rigor pistas e marcas deixadas pelo produtor do texto, pautando o processo de construção dialógica de sentidos pela objetividade.



Há, porém, uma face oposta a essa realidade quando nós não colocamos a nossa “voz”, ou seja, quando “emudecemos”, o que inviabiliza o “diálogo” com o autor. Esse comportamento, derivado de múltiplas razões (entre as quais eventuais cerceamentos que tenhamos sofrido ao longo de nosso processo de escolarização), requer superação. É importante que sejam diagnosticadas as causas de nosso eventual silenciamento para, com a ajuda dos professores e tutores, buscar sempre fazer de nosso ato de ler um ato **dialógico** e evitar a atitude passiva diante do texto; afinal, ele só se justifica porque é parte de um gênero concebido como *megainstrumento de interação* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Cabe-nos, pois, exercitar o bordado de que se constituem essas tão diferentes leituras, de modo a não superestimarmos o horizonte apreciativo do autor, anulando-nos em relação a ele pela leitura acrítica, tampouco superestimarmos o nosso próprio horizonte apreciativo, denegando a voz do autor e atribuindo aos textos propriedades de sentido que, muitas vezes, não correspondem a eles – o que normalmente se processa por meio de leitura conveniente ao leitor, ou de leitura manipulativa, ou de leitura arresvada, ou de leitura desatenta, ou de leitura coercitiva etc.

Independentemente das finalidades que levaram o leitor a interagir com o autor por meio do gênero cujo texto o leitor tem em mãos para ler, entendemos que nenhum de nós empreende um diálogo com o autor sem sair desse diálogo de algum modo, digamos,

Evidentemente, dialógico, aqui, não é sinônimo de troca de turnos de fala na conversação; é tomado na perspectiva bakhtiniana.



modificado. Se, como quer Bakhtin (2000 [1929]), construímo-nos na alteridade, ou, como quer Vigotski (2000 [1984]), internalizamos nossas representações de mundo por meio das relações intersubjetivas, é certo que o diálogo com o autor, por meio da leitura, em quaisquer das interações que estabelecemos mediadas por gêneros textuais/discursivos diversos, incide de algum modo sobre esse nosso horizonte apreciativo.



Sejamos mais precisos: se nos propomos a interagir com um articulista político, lendo o texto que compõe um artigo assinado em um jornal, trazemos para a leitura as impressões que construímos até aquele momento sobre o tema e lemos o que o articulista escreveu – os fios do bordado – à luz de nossas representações de mundo – os fios que emprestamos ao bordado –, construídas em outros diálogos, com outros autores, e na vivência cotidiana com o outro, no meio em que nos inserimos. Ao concluir a leitura, quer tenhamos concordado inteiramente ou parcialmente com o ponto de vista do autor, com as referências de mundo tal qual ele as veicula em seu texto, quer tenhamos discordado inteiramente dele, de algum modo a leitura incidiu sobre nós, dado ter se constituído uma experiência interacional de ratificação de nossas vivências ou de ressignificação delas ou de parte delas. Eis o novo bordado, impregnado dos fios de origem – a voz do autor – e dos fios do nosso ato de tecer – o horizonte apreciativo por meio do qual lemos o texto; ou seja, sempre há reação-resposta ativa.

Nesse diálogo que empreendemos com os autores, importa compreendermos que desenvolver destreza nas diferentes leituras que realizamos é condição para a vivência em sociedade. Se não soubermos nos mover a partir de um mapa, talvez tenhamos problemas em chegar a determinados destinos. O mesmo vale se não soubermos ler com proficiência uma bula de remédio, um contrato de adesão na compra de um eletrodoméstico em crediário, um aviso afixado em uma praia cujas águas são poluídas, para citar apenas alguns exemplos. Evidentemente, a proficiência em tais leituras tem relações intrínsecas com conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, com conhecimentos partilhados, com conhecimentos ilocucionais, entre outros. Sobre isso, escreve Koch (2003, p. 48):

O conhecimento linguístico compreende o conhecimento gramatical e o lexical, [e é] o responsável pela articulação som-sentido. É ele o responsável, por exemplo, pela organização do material linguístico na superfície textual, pelo uso dos meios coesivos que a língua nos põe à disposição para efetuar a remissão ou a sequenciação textual, pela seleção lexical adequada ao tema e aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo é aquele que se encontra armazenado na memória de longo termo [...]. O conhecimento sociointeracional é o conhecimento sobre as ações verbais, isto é, sobre as formas de *inter-ação* através da linguagem.

Essa discussão nos leva a uma questão que perpassa as leituras de textos em diferentes gêneros textuais/discursivos: as capacidades de localizar informações, de interpretar as informações mapeadas e de refletir criticamente sobre elas. Essas habilidades, tão caras a testagens como o Pisa, têm papel capital no processo de leitura. Ante textos de quaisquer gêneros textuais/discursivos, é necessário que façamos o mapeamento das informações, realizando inferências, estabelecendo associações, evocando esquemas cognitivos e agenciando conhecimentos prévios, entre outros comportamentos necessários. Isso vale tanto para a leitura de um bilhete deixado na porta da geladeira como para um romance clássico da literatura universal.

Para que essas habilidades intrassubjetivas sejam desenvolvidas, é necessário o exercício da leitura nas relações interpessoais. Tomemos como exemplo o *display* eletrônico em um caixa bancário: precisamos localizar as informações ali disponibilizadas, estabelecer associações entre essas informações, depreender informações que estão implícitas, lidar criticamente com os apelos de consumo ali presentes etc. Trata-se de um conjunto de comportamentos essenciais para que nos movamos nesses espaços. Estendamos o mesmo raciocínio à propaganda comercial, aos artigos científicos, aos manuais de instrução, aos ensaios acadêmicos etc.

Enfim, discutimos, neste capítulo, que a despeito de as leituras que fazemos serem distintas porque os propósitos interacionais que as movem são distintos e as esferas da atividade humana em que se eri-


gem – lugares em que ocorrem os debates ideológicos intermediados pelos gêneros textuais/discursivos – são distintas, há questões comuns, a exemplo de um conjunto de habilidades cognitivas, as quais precisam ser exercitadas no ato de realização dessas diferentes leituras. É certo, também, que construir os sentidos de um texto lido implica uma atividade interativa com o autor, processo em que somos convidados a localizar informações, fazer inferências, associações etc.; somos convidados a entretecer nossa voz à voz do autor, em uma ação de natureza genuinamente dialógica.

3 Implicações entre Destreza em Leituras e Produções Textuais Específicas

Em capítulo anterior, ocupamo-nos em discutir que, embora as leituras de gêneros textuais/discursivos como *romance*, *poesia*, *crônica*, *conto* e afins, veiculados em livros literários, contem com ampla valoração social, o dia a dia exige de nós uma profusão de leituras de outra natureza, para que nos movamos nas sociedades grafocêntricas em que vivemos contemporaneamente, o que evidentemente não nos exime da habituação em leitura de textos em gêneros que tenham o livro como suporte.

Este livro-texto, contudo, a exemplo do que discutimos na Unidade A, traz consigo uma realidade nova: a sua inserção, como aluno(a), na esfera acadêmica. Naquela unidade, registramos as mudanças que tendem a acontecer na vida dos acadêmicos quando assumem essa nova condição. Os usos da escrita revestem-se de novas configurações porque passam a atender a novas demandas. Isso significa que, estando na Universidade, você terá diante de si propostas de leituras bastante específicas: textos didáticos, ensaios científicos, artigos acadêmicos, resenhas, *handouts* para seminários, resumos, fichamentos etc. Na Unidade B, você tomou conhecimento de particularidades de vários desses gêneros.

Em se tratando especificamente das relações entre *leitura e produção textual* e tendo presente o conteúdo de capítulo anterior nesta Unidade, parece certo que importa haver o desenvolvimento de sua destreza na leitura de textos nesses tantos gêneros por meio dos quais passará a interagir na esfera acadêmica. Nessa discussão, vale lembrar que escrever implica dar processamento de saída de informação organizada em nosso sistema cognitivo, o que só é possível, por razões lógicas, se, preliminarmente, tiver ocorrido processamento cognitivo de entrada da informação, a qual é organizada à luz de nosso conhecimento prévio, de nossos valores, de nossas experiências sócio-históricas e culturais etc. Assim, ler com proficiência um artigo acadêmico seguramente contribui, em boa medida, para que nos apropriemos de conteúdos temáticos, de recursos de estilo e de informações sobre configuração composicio-



Ainda que estejamos topicalizando, neste parágrafo, o processamento cognitivo do ato de escrever, importa considerar que escrever justifica-se porque significa agir em sociedade, participando de uma rede de pessoas que, intencionalmente, manifestam em seus projetos de dizer, por intermédio de textos e discursos, configurados em gêneros, suas concepções de mundo, seus modos de apreensão da realidade, suas inquietações com os projetos de dizer de outras pessoas com as quais interagem em diferentes esferas da atividade humana.

nal desse gênero, apropriação que poderá contribuir substancialmente na produção de textos nesse mesmo gênero.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* (PCNs – LP) evocam essas relações quando explicitam que

O trabalho com leitura tem como finalidade a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 1997, p. 53).

É nossa intenção, pois, reiterar que é muito provável que da intensidade e da recorrência de seu processo de leitura em textos nesses diferentes gêneros dependerá, em boa medida, sua destreza na produção de textos em tais gêneros. Entendamos isso melhor: ler de modo recorrente *artigos acadêmicos, resenhas, resumos, fichamentos, handouts* torna textos nesses gêneros familiares a nós e contribui significativamente para que, ao produzi-los, sintamo-nos mais seguros e o façamos com maior adequação formal e interacional.

A leitura recorrente de *resumos*, por exemplo, tende a nos ensinar tanto de que natureza são as informações efetivamente relevantes nesse gênero quanto que tipo de informações tendem a ser excluídas do texto. Já a leitura habitual de *resenhas* tende a nos ensinar como entrecruzar nossas impressões críticas com a síntese das ideias do autor, mostrando-nos caminhos alternativos e criativos para produzir textos nesse gênero. O mesmo pode ser dito em relação à leitura de artigos científicos, o que nos faz perceber o modo como os pesquisadores organizam textualmente a difusão dos resultados de suas pesquisas para dialogar com seus pares, isso para citar apenas alguns exemplos.

Tal qual Bakhtin (2000 [1929]) e Vigotski (2000 [1984]) registram, constituímos-nos na alteridade, nas relações intersubjetivas. As nossas produções textuais não são adâmicas, não vêm do nada, são parte do simpósio universal do existir humano (FARACO, 2007), ou seja,

do conjunto de vozes que se entrecruzam em nós a partir do que lemos, de quem ouvimos, daqueles com quem convivemos. Assim, quanto mais nos for dado ler textos nos gêneros textuais/discursivos que nos cabe produzir na universidade, tanto mais efetivamente tenderemos a produzi-los com precisão, com clareza, com objetividade, com concisão (GRICE, 1975), observando a manutenção do tema, a progressão temática, a não contradição, a relação entre o conteúdo veiculado e o que nos é dado saber no universo humano (CHAROLLES, 1978), mas, sobretudo, observando a adequação interacional, a apropriação à esfera da atividade humana e o enriquecimento nas relações intersubjetivas que o texto materializado naquele gênero permite-nos estabelecer.



É nesse balanceamento entre o processo heurístico e modelar do ato de escrever que vamos nos construindo escritores, ora nos apropriando de modelos já estabelecidos, para expressar nosso projeto de dizer, ora modificando, acrescentando ou subtraindo modos de dizer. Criamos estilos, interferindo na estabilidade relativa, para contribuir com o inventário dos gêneros textuais/discursivos que historicamente organizam as ações nas diferentes esferas da atividade humana.

É importante, ainda, termos presente que o ato de escrever demanda conteúdos a serem escritos, o que remete à necessidade de um nível informacional que, a exemplo do que registram Beaugrande e Dressler (1983) e Beaugrande (1997), alterne ocorrências de processamento imediato com ocorrências de processamento mais trabalhoso. Para escrevermos um texto menos previsível, precisamos veicular conteúdo mais informativo, cuja recepção por parte de nosso leitor, ainda que mais trabalhosa, tenderá a ser mais interessante e envolvente. Isso evidentemente demanda de nós um intenso processo de leitura de textos em gêneros textuais/discursivos diversos que versem sobre o tema a ser abordado.

A *informatividade*, por sua vez, é um conceito que remete tanto à distribuição da informação no texto que produzimos quanto ao grau

de previsibilidade e redundância dessa informação para o nosso leitor, ou seja, ao tanto de conhecimento partilhado que ele, leitor, tem conosco, produtores do texto. Entendamos, no entanto, que, mais previsível ou menos previsível, o texto, para constituir-se, demanda informação a ser veiculada e, na absoluta maioria das vezes, essa informação decorre da leitura. Estando ausente a leitura de textos que versem sobre o tema a ser abordado, o ato de produção fica comprometido. Logo, para produzirmos textos de conteúdo relevante nos mais diferentes gêneros textuais/discursivos, precisamos, antes, ler muito e refletir sobre o que lemos.



Segundo Geraldi (1997, p. 171), produzir um texto exige *ter o que dizer*. Escreve o autor: “[...] a leitura incide sobre ‘o que se tem a dizer’ porque, lendo a palavra do outro, posso descobrir nela outras formas de pensar que, contrapostas às minhas, poderão me levar à construção de novas formas, e assim sucessivamente”. Acerca dessa interdiscursividade, vale referenciar Zavala (2010, p. 76) que pontua o seguinte:

[...] produzir um texto acadêmico é como cantar uma música com um coro atrás. A necessidade de ter essas outras vozes para cantar em harmonia ou em oposição a elas é uma espécie de regra sobre a forma na qual se constrói o conhecimento acadêmico.

Parece certo, reiteramos, que a destreza na produção de textos nos diferentes gêneros textuais/discursivos em que se processam as relações interpessoais na esfera acadêmica traz consigo o desafio da habituação na leitura de textos nesses mesmos gêneros, o que, sem dúvida, implica ganhos no que respeita ao domínio de conteúdos temáticos, de recursos de estilo e de adequação configuracional, requisitos para que as interações que têm tais gêneros como megainstrumentos se processem de modo enriquecedor.

Ainda no que concerne às relações entre leitura e produção textual, há uma discussão adicional de fundamental importância: a refacção do texto. Uma das características mais importantes do processo de produção de textos em diferentes gêneros é o fato de que muito

raramente a primeira versão de nosso texto corresponde à versão final. Refazemos reiteradas vezes trechos inteiros; às vezes, o próprio texto em sua integralidade.

A atividade de refacção implica monitoramento da ação de escrever. Nesse monitoramento, a leitura do nosso próprio texto é de fundamental importância e requer de nós, tanto quanto possível, distanciamento temporal para uma leitura avaliativa. Sautchuk (2003, p. 66), numa visão cognitivista, chama atenção para esse processo: “Cabe ao monitor [que é o próprio autor a quem ela chama de *leitor interno*] fazer a releitura do material escrito, reinterpretar a informação para ver se está de acordo com a intenção inicial do processo e confirmá-la”.



Evidentemente, como estamos envolvidos na atividade de produção, é sempre muito importante que contemos com um leitor externo, alguém que possa apontar nossas inconsistências, sugerir caminhos, mapear pontos de obscuridade. Na universidade, esse é o papel do professor, o que não impede que, em nossas relações intersubjetivas, exercitemos, com colegas e amigos, esse olhar, o excedente de visão do *outro*, proposto nas teorizações bakhtinianas.

Muitas vezes ocorre de, ao lermos textos escritos por nós mesmos há algum tempo, percebermos o quanto discordamos da abordagem selecionada ou do ponto de vista adotado, ou, mesmo, de percebermos como, no momento dessa nova leitura, escreveríamos distintamente aquele conteúdo. Ocorre que nos modificamos a partir de nossas vivências, das relações intersubjetivas que estabelecemos, das novas leituras que fazemos, das novas vozes que passam a nos constituir no grande simpósio sob o qual se constrói o existir humano (FARACO, 2007). De todo modo, importa que sejamos leitores – os primeiros – de nossos próprios textos, fazendo-o criticamente, processo implicado antes da publicação das versões finais de nossos textos. Disso depende, em boa medida, a excelência de nossas produções.

Considerações finais desta Unidade

Empreendemos, nesta Unidade, uma discussão que procurou ancorar-se em uma perspectiva sociointeracional – justificada pelo fato de os homens interagirem socialmente por meio de usos da linguagem que se manifestam historicamente com relativa estabilidade, ou seja, por meio de gêneros textuais/discursivos –, admitindo a interface com a perspectiva sociocognitiva.

Explicamos isso: deve estar claro que, em nosso entendimento, a leitura deve ser concebida – tal qual propõe Galdi (1997) – como um tecido cuja urdidura se dá tanto pelos fios tecidos pelo autor quanto pelos fios tecidos pelo leitor; ou seja, sob uma perspectiva dialógica de natureza sociointeracional e sócio-histórica.

Não podemos negar, porém – e eis, aqui, a perspectiva sociocognitiva –, que a leitura implica agenciamento de conhecimentos linguísticos, conhecimentos de mundo, conhecimentos enciclopédicos, conhecimentos interacionais, conhecimentos ilocucionais (KOCH, 2003), e isso tem uma dimensão intrassubjetiva, cognitiva. Defendemos, todavia, ver o agenciamento desses conhecimentos não apenas em sua internalidade cognitiva – como o cérebro está processando a informação do texto-enunciado –, mas em uma dimensão intersubjetiva – esse processamento ocorre em razão de uma relação interpessoal social e historicamente situada. Tais conhecimentos são agenciados porque o leitor estabelece uma interação com o autor do texto, com um propósito social específico, em um momento histórico único.

Enfim, nesta unidade, tentamos desmitificar o ato de ler como sendo apenas o ato de ler livros, colocamos em xeque a relação isomórfica entre *ler* e *ler livros literários*, refletindo sobre os diferentes suportes em que os textos dos diferentes gêneros textuais/discursivos são veiculados e discutindo as muitas finalidades para as quais lemos contemporaneamente. Nesse empreendimento, porém, não descuramos do valor do *livro como suporte*, deixando claro que nos compete a habituação na leitura de textos cujos gêneros sejam veiculados no suporte *livro*, o que tem razão de ser na natureza da nossa formação profissional e no delineamento de nossa constituição como cidadãos de nosso tempo histórico.

 **Leia mais!**

GARCEZ, Lucília. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

É obra básica, escrita em oito capítulos, em forma de diálogo com o leitor, em que a autora discorre sobre leitura e produção de textos para principiantes, desmitificando o ato de escrever. Debate, também, questões como a importância do ato de ler para a construção do escritor, a importância de revisar e reescrever o texto até se chegar a uma versão mais definitiva, e a necessidade de compreender a leitura e produção de textos como um ato de interação discursiva, entre outros temas.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação – Artigo em publicação periódica científica impressa – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003a.

_____. **NBR 6023**: Informação e documentação – Referências – Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002a.

_____. **NBR 6028**: Informação e documentação – Resumo – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2003b.

_____. **NBR 10520**: Informação e documentação – Citações em documentos – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2002b.

_____. **NBR 14724**: Informação e documentação – Trabalhos Acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 2003 [1979].

BAKHTIN, Mikhail [VOLOCHINOV, V. N.]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2000 [1929].

BARTON, David; IVANIC, Roz. **Writing in the community**. Written communication annual, London: Sage, 1991.

BARTON, David. Preface: literacy events and literacy practices. In: HAMILTON, Mary; BARTON, David. **Literacy: an introduction to the ecology of written language**. Oxford, UK: Blackwell, 1994. p. xvi-xviii.

BARTON, David.; HAMILTON, Mary. **Local literacy: reading and writing in one community**. London, Routledge, 1998.

BARTON, David; HAMILTON Mary; IVANIC, Roz (Orgs.). **Situated Literacies**. London: Routledge, 2000.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes *et al.* Capacidades lingüísticas: alfabetização e linguagem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pró-letramento** – Programa de formação continuada de professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Brasília: MEC, 2007. p. 6-58. (Fascículo 1).

BEAUGRANDE, Robert de; DRESSLER, Wolfgang. **Introduction to text linguistics**. London, New York: Longman, 1983.

BEAUGRANDE, Robert de. **New foundation for a science of text and discourse: cognition, communication and freedom of access to knowledge and society**. Norwood, NJ: Alex, 1997.

BELLENGER, Lionel. **Os métodos de leitura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BORGES, Jorge Luís. **Cinco visões pessoais**. Brasília: EdUnB, 1978.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Lisboa: Vega, 1970.

BRAIT, Beth. Leitura: formas vivas de surpreender significações. In: AGUILERA, Vanderci Andrade; LIMOLI, Loredana (Org.). **Entrelinhas e entretelas**. Londrina: EdUEL, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1997.

CHAROLLES, Michel. Introduction aux problèmes de la cohérence des textes. **Langue française**, Paris, v. 38, p. 7-41, 1978.

_____. Introdução aos problemas da coerência nos textos. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: GALVES, Charlotte; ORLANDI, Eni Puccinelli; OTONI, Paulo (Orgs.). **O texto: leitura e escrita**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

EUZÉBIO, Michelle Donizeth. **Língua escrita, aprendizagem e cultura: um estudo sobre práticas e eventos de letramento em uma comunidade escolar em Florianópolis**. Projeto de dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010/2011.

FAITA, Daniel. A noção de “gênero discursivo” em Bakhtin: uma mudança de paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção de sentidos**. Campinas, SP: EdUnicamp, 1997.

FARACO, Carlos Alberto. O estatuto da análise e interpretação de textos no Círculo de Bakhtin. In: GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; MACHADO, Anna Raquel; COUTINHO, Antónia (Orgs.). **O interacionismo sociodiscursivo**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. Texto parte da dissertação de mestrado defendida na FE-USP (1999) intitulada: “**Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**”. Disponível em: <www.undime.org.br/htdocs/download.php?form=.doc&id=34>. Acesso em: 20 jan. 2011.

FISCHER, Adriana. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. **Revista Acta Scientiarum – Language and Culture**, Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez. 2008.

FLÔRES, Lúcia Locatelli; OLIMPIO, Lúcia Maria Nassib; CANCELIER, Natália Lobar. **Redação: o texto técnico-científico e o texto literário**. Florianópolis: EdUFSC, 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

GEE, James Paul. **Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses**. London: Taylor and Francis, 1994.

_____. A strange fact about not learning to read. In: _____. **Situated language and learning: a critique of traditional schooling**. Londres: Routledge, 2004. p. 7-20.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. **Alfabetização e letramento: perguntas de um alfabetizado que lê**. [S.l.: s.n., 20--].

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001 [1984].

GRICE, Herbert Paul. Logic and conversation. In: COLE, Peter; MORGAN, Jerry. (Org.). **Syntax and semantics**. Nova York: Speech acts. 1975. v.3.

HAMILTON, Mary; BARTON, David; IVANIC, Roz (Orgs.). **Worlds of literacy**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 1993.

HOUAISS, Antonio. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. **Language in Society**, v. 11, n. 1, p. 49-76, Apr. 1982.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, Dino (Org.). **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH; USP, 1993. p. 103-127.

KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Oficina de leitura**. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à Lingüística Textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Coerência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KRES, Gunther; VAN LEEUWEN, Theo. **Reading images: the grammar of visual design**. London, New York: Routledge, 1996.

_____. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. London: Arnold, 2001.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. Tradução de Ramon Américo Vasques e Sonia Goldfeder. São Paulo: Ática, 2008 [1995].

LEA, Mary; STREET, Brian. Student writing in higher education: an academic literacies approach, **Studies in Higher Education**, v. 23, n. 2, p. 57-172, 1998.

MACHADO, Anna Rachel; LOUSADA, Eliane; ABREU-TARDELLI, Lília Santos. **Resenha**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Lingüística do texto: o que é, como se faz**. Recife: EdUFP, 1983.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.

MORAIS, José. **A arte de ler**. São Paulo: EdUNESP, 1996.

OLIVEIRA, Jorge Leite de. **Texto acadêmico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

RAMIRES, Vicentina. Gêneros Textuais e relações de poder na comunidade acadêmica. **Veredas: Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, MG, n. 1, p. 66-77, 2007. Disponível em: < <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo054.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2011.

SANTOS, João Almeida. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 1998.

SAUTCHUK, Inez. **A produção dialógica do texto escrito: um diálogo entre escritor e leitor interno**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2004. p.21-39.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão. **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. São Paulo: Global, 2003.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. Teleconferência Unesco Brasil sobre 'Letramento e Diversidade', outubro de 2003.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In: MARTIN-JONES, Marilyn; JONS, Kathryn. **Multilingual Literacies**. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 17-30.

_____. Academic literacies approaches to genre? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 347-361, 2010.

STROMQUIST, Nelly P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n.2, p. 301-320, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000200008&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 jan. 2011.

TARGINO, Rafael. Gráfico “Evolução de médias gerais no Pisa”. In: _____. Pisa 2009: Meninas brasileiras superam meninos em leitura, mas perdem em matemática e ciências. **UOL Educação**, São Paulo, não paginado, dez. 2010. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/ultnot/2010/12/08/pisa-2009-meninas-superam-meninos-em-leitura-mas-perdem-em-matematica-e-ciencias.jhtm>>. Acesso em: 5 fev. 2010.

VAL, Maria da Graça. Texto e textualidade. In: _____. **Redação e textualidade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.3-16.

_____. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2000 [1984].

ZAVALA, Virgínia. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder na educação superior. In: VÓVIO, Cláudia; SITO, Luanda; GRANDE, Paula de. **Letramentos**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 71-95.

